



Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Programa de Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL

“Representaciones del profesorado de Educación General Básica de
escuelas rurales multigrados de alta vulnerabilidad de La Araucanía (Chile)
sobre las habilidades, actitudes y conocimientos de sus estudiantes”

Dirigida por:

Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Doctorando:

Carlos Roberto Arriagada Hernández

Madrid, 2016

Agradecimientos

En primera instancia, me gustaría agradecer sinceramente a mi asesor de tesis, Dr. Agustín de la Herrán Gascón, por su esfuerzo y dedicación. Sus conocimientos, orientaciones, su manera de trabajar, persistente y por sobre todo su paciencia y motivación ha sido fundamental para mi formación como investigador.

De igual manera, a mis queridos formadores, especialmente al docente Rafael Guerreo Azocar, por ser fuente de mi inspiración y motivación para ser profesor y especializarme en currículum.

Agradezco a mis padres, hermana y a mi hijo por ser fuente de motivación y superación.

A mi amada novia Lorena por apoyarme en todo momento con este proyecto, por darme su ayuda, comprensión y amor incondicional.

Agradezco al Directorio de la Fundación del Magisterio de La Araucanía, por darme herramientas para mi crecimiento profesional, a ustedes les debo todo y más, gracias por creer en mí y no duden en que les acompañaré y asistiré con toda mi pasión en cada desafío que tengamos por delante. En particular agradezco a una persona muy especial, don Rene San Martín, gracias por darme la oportunidad y creer en mi talento, sin dudas sin usted no estaría donde estoy en este momento.

Muchas gracias a mis compañeros, el Dr. José Salum y el Dr. Juan Antonio Alarcón, por su apoyo incondicional y por resolver mis eternas dudas.

Por último agradezco a Óscar y Pablo, por su colaboración en esta investigación: sin ustedes se hubiese dificultado llegar a puerto.

Un gran abrazo a todos y todas y gracias totales.

Índice de contenidos

Ítem	Página
RESUMEN Y PALABRAS CLAVES	10
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN	17
1.1 Planteamiento del problema	17
1.2 Objetivos y preguntas orientadoras de la investigación	21
1.3 Preguntas orientadoras de la investigación:	22
1.4 Justificación de la investigación	23
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	28
2.1 Habilidades, conocimientos y actitudes en la educación básica chilena	28
2.1.1 Retos educacionales en contextos rurales.....	34
2.1.2 Escuelas vulnerables.....	38
2.1.3 Bases curriculares: Formación de habilidades, conocimientos y actitudes	40
2.1.4 Gestión del curriculum en el aula	48
2.2 Características de los profesores efectivos	50
2.3 Estrategias desde la teoría	55
2.3.1 Estrategias del modelo asociacionista	55
2.3.2 Condicionamiento clásico	56
2.3.4 Condicionamiento operante o instrumental	58
2.3.5 Estrategias del modelo cognitivista	62
2.3.7 Estrategias del modelo de construcción del aprendizaje	68
2.3.8 Prácticas pedagógicas	70
2.4 Estrategias de enseñanza en la ruralidad	73
2.4.1 Módulos didácticos para la enseñanza multigrado	75
2.4.2 Planes de mejoramiento educativo en la ruralidad	81
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	85
3.1 Antecedentes del marco metodológico.....	85
3.2 Tipo de investigación, paradigma y enfoque.....	91
3.3 Nivel/alcance de la investigación	95
3.4 Diseño cualitativo de la investigación	96
3.4.1 Estudio de casos	98

3.4.2 Sistema de categorías	100
3.4.3 Conceptualización de las categorías.....	101
3.4.4 Caso y participantes.....	106
3.5 Entrada al campo	109
3.5.1 Acceso a la institución.....	109
3.5.2 Acceso a los informantes claves.....	111
3.5.3 Trabajo de campo	112
3.5.4 Rol del investigador de campo	113
3.5.5 Salida del campo/ruptura.....	115
CAPITULO IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	116
4.1 Recolección de datos verbales	116
4.1.1 Técnicas e instrumentos.....	116
4.2 Análisis del discurso narrativo.....	120
4.3 Credibilidad del estudio.	123
4.4 Triangulación y convergencia.....	124
4.5 Dimensión ética de la investigación	126
4.5.1 Consentimiento informado	128
4.6 Plan de análisis.....	129
CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	135
5.1 Resultados	135
5.1.1 Codificación abierta.....	136
5.1.2 Codificación axial.....	137
5.2 Análisis de datos por categorías.....	138
5.2.1 Habilidades, actitudes y conocimientos	138
5.2.2 Problemas evidenciados	141
5.2.3 Importancia atribuida.....	143
5.2.4 Estrategias de enseñanza	145
5.2.5 Evaluación de los planes de mejoramiento.....	151
5.3 Discusión de los resultados	154
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	158
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
ANEXOS	175

Índice de figuras

Ítem	Página
Figura 1: Modelo de gestión del currículum.....	48
Figura 2: Área de proceso PME.....	82
Figura 3: Modelo circular del proceso de investigación.....	89
Figura 4: La triangulación metodológica.....	125
Figura 5: Red semántica N° 1 Bases curriculares.....	138
Figura 6: Factores para el aprendizaje profundo.....	145
Figura 7: Red semántica N°2 Estrategias de enseñanza.....	146
Figura 8: Mapa axial.....	153

Índice de tablas

<u>Ítem</u>	<u>Página</u>
Tabla 1: Criterios de inclusión y exclusión.....	107
Tabla 2: Codificación abierta.....	136
Tabla 3: Habilidades, actitudes y conocimiento.....	139
Tabla 4: Atributo positivo nuevas Bases Curriculares.....	140
Tabla 5: Necesidades de capacitación.....	140
Tabla 6: Valoración multigrado.....	141
Tabla 7: Importancia atribuida.....	143
Tabla 8: Estrategias de enseñanza.....	147
Tabla 9: Ritmos de aprendizaje.....	148
Tabla 10: Planes de mejoramiento.....	151

Referencia de Siglas

SACGE: Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar

SAC: Sistema de aseguramiento de la calidad

MINEDUC: Ministerio de Educación

LEGE: Ley General de Educación

PME: Plan de mejoramiento educativo

SIMCE: Sistema de medición de la calidad de la educación

TIC: Tecnología de la información y la comunicación

JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio escolar y Becas

CONADI: Corporación Nacional del Desarrollo Indígena

TP: Técnico Profesional

OA: Objetivos de aprendizaje

OAT: Objetivos de aprendizajes transversales

NEE: Necesidades educativas especiales

PACI: Plan de Adecuación Curricular Individual

MBD: Marco para la buena dirección

MBE: Marco para la buena enseñanza

FMDA: Fundación del Magisterio de la Araucanía

SEP: Subvención escolar preferencial

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Resumen

En la siguiente investigación se analizan las representaciones del profesorado de Educación General Básica de escuelas rurales multigrado de alta vulnerabilidad de La Araucanía (Chile) sobre las habilidades, actitudes y conocimientos de sus estudiantes.

El estudio considera un enfoque cualitativo-descriptivo, considerando una participación de 20 docentes de escuelas rurales multigrado pertenecientes a la Fundación del Magisterio de La Araucanía de la región de La Araucanía (Chile). Las técnicas de recolección de datos se establecen de acuerdo al enfoque cualitativo de la investigación y en concordancia con los objetivos de la misma, las características de los participantes y el tipo de análisis propuesto.

Los principales hallazgos de la investigación se lograron, a través del, discurso y las representaciones de los docentes, la valoración que ellos poseen sobre las nuevas bases curriculares, pero que los problemas surgen generalmente a la falta de capacitación sobre la nueva propuesta y desarrollo profesional docente que permita contextualizar las bases curriculares a cada situación que el docente viva en las aulas en las cuales se desempeña.

Palabras claves: representaciones, habilidades, actitudes, conocimientos, entrevistas, grupos focales, docentes, bases curriculares, desarrollo profesional docente, aulas.

ABSTRACT Y KEY WORDS

Abstract

This research examines representations of teachers in basic General education for multigrade rural schools of high vulnerability of La Araucanía region (Chile) on the skills, attitudes and knowledge of their students.

The study considers an approach qualitative-descriptive, whereas a multi-grade sample composed of 20 teachers from countryside schools belonging to the Fundación del Magisterio de la Araucanía in the region of La Araucanía (Chile). Data collection techniques are established according to the qualitative approach of the investigation and in accordance with the objectives thereof, the characteristics of the sample and the type of analysis proposed.

The main findings of the research were achieved, through, discourse and representations of teachers, the assessment that they have on the new curricular bases, but that problems usually arise at the lack of training on the new proposal and teacher professional development that allows to contextualize the Bases Curriculares to each situation the teacher living in classrooms in which it plays.

Key words: representations, skills, attitudes, knowledge, interviews, focal, teachers groups, Bases Curriculares, teacher professional development, classroom

INTRODUCCIÓN

Esta tesis pretende comprender y, desde esta perspectiva, reconstruir el contenido y las relaciones presentes en las representaciones profesionales de los profesores sujetos de estudio, sobre las habilidades, actitudes y conocimientos de sus estudiantes. Se desarrolla en un contexto de implementación de las actuales bases curriculares centradas en el aprendizaje. Estas permiten conocer los elementos que la integran y mantienen las ideas y posturas acerca de una determinada situación u objeto, como las creencias y las ideologías. Además, favorecen el acceso a las relaciones cognitivas y afectivas que establecen los sujetos, permitiendo describir y explicar los procesos.

Para alcanzar esta pretensión se ha recurrido al enfoque cualitativo, desde un estudio de caso múltiple, en la que los datos se generan a través de lo que los participantes aportan mediante entrevistas semiestructuradas apoyadas en un diseño de investigación basado en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). La teoría fundamentada genera análisis que muestra elementos centrales y periféricos encontrados en la información recabada con la mayor cantidad posible de relaciones entre los diversos elementos que influyen en el tema.

El estudio se centra en el mundo rural, un entorno diferente y menos conocido en el ámbito de la Pedagogía. Es un contexto con estructuras sociales y cultura propias. De este mundo diverso y particular forma parte la escuela y la educación rural instalada en la diversidad del territorio chileno. Esta educación se caracteriza por la presencia de uno o más docentes que procuran, desde un ideario motivador, la mejor metodología y cobertura curricular para que sus estudiantes alcancen aprendizajes de calidad. Si bien es cierto que las escuelas rurales presentan algunas limitaciones, son estas mismas escuelas en donde se puede dar la oportunidad de un mayor desarrollo intelectual de los niños y niñas que asisten regularmente.

Cuando hablamos de escuelas rurales hablamos de un tipo de escuela en donde el docente enseña en uno o más cursos dentro de la misma sala de clases. Hay distintos tipos

de escuelas rurales. Por una parte están las escuelas multigrado completas, en donde se combinan, de a dos, cursos desde 1° a 6° año básico, siendo en 7° y 8° independientes. Y por otra, las escuelas multigrado incompletas, donde se dicta enseñanza desde 1° hasta 6° año básico, combinándose de 1° a 4° años en una sala de clases y 5° y 6° en otra sala. Estos tipos de escuelas son comunes en los sectores rurales de toda América Latina.

Los distintos tipos de estudios que existen en la materia hacen referencia a las condiciones sociales y educativas que tienen en común, con las siguientes características: altos niveles de vulnerabilidad, instalaciones inadecuadas, escasez de materiales pedagógicos, condiciones difíciles para los docentes, difícil accesibilidad y bajo nivel de logros de aprendizaje. Sostenemos, no obstante, que las oportunidades que presentan son de mucha riqueza relativa.

En materias de población -según la información obtenida del censo XVII Censo Nacional y VI de vivienda, del 2002, y que se mantiene vigente- la población de la IX región de La Araucanía es de 869.535 habitantes, representando el 5,8% de la población nacional. La densidad regional es de 27,30 habitantes/Km². Su población rural es de 281.227 habitantes. Cabe destacar que esta región posee una mayor cantidad de población rural que las restantes del país, y abarca la mayor cantidad de escuelas en sectores rurales, basándose su opción educativa en el multigrado descrito anteriormente.

La investigación se centra en escuelas de la Fundación del Magisterio de La Araucanía. La Institución fue fundada en el año 1937. Se trata de una organización sin fines de lucro que en su visión pregonar educar y evangelizar. Funciona como sostenedora de 37 escuelas básicas incompletas multigrado en sectores rurales, y de 10 escuelas básicas completas con cursos multigrado en la ruralidad. Estas escuelas abarcan la IX Región de La Araucanía. Representan, desde el punto de vista de su ubicación geográfica, un 62% del total de las escuelas de la Fundación del Magisterio.

El propósito de esta investigación es conocer cuáles son las representaciones de los docentes sobre las habilidades, actitudes y conocimientos de sus estudiantes. El contexto

curricular toma como referencia las actuales bases curriculares centradas en el aprendizaje. Pretendería conocer en profundidad las posturas de los docentes en este contexto educativo, potenciarlo como necesario para nuestros sectores rurales y retomar la importancia de la educación en los que de ellos son de alta vulnerabilidad, para así poder realizar las mejoras necesarias en el campo de la atención educativa en la población rural del área.

Otro antecedente que acompañan a las escuelas multigrado de estos sectores rurales es la tasa de población indígena originaria mapuche. Asciende a un 29% de una población total de 18.245 alumnos. Sin lugar a dudas nos encontramos con una Institución que atiende a niñas y niños de diferentes realidades familiares, económicas, sociales y culturales. Una hermosa diversidad que nos acompaña en el día a día en el educar.

Los docentes actualmente continúan enfrentándose a uno de sus problemas fundamentales, que tiene que ver con el currículum en su actualización de contenido conceptual, que aumentó en complejidad. Para dar respuesta a este problema se buscará esclarecer las representaciones de los docentes en diferentes términos: currículum, habilidades, actitudes, conocimiento, experiencia, conocimiento metodológico, gestión, liderazgo.

También en la presente investigación se abordarán los Planes de Mejoramiento Educativo (en adelante, PME), que acompañan al quehacer docente como un apoyo a su gestión dentro y fuera del aula. Incluyen un diagnóstico general de los establecimientos y una evaluación de los recursos humanos, técnicos y materiales con los que estas escuelas cuentan. En este contexto las escuelas y sus docentes trabajan en relación con un plan estructurado a partir de análisis de las áreas de gestión del currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia, y Gestión de Recursos. Se enmarcan dentro del Modelo de la Calidad de Gestión Escolar (en adelante, SACGE) asumido por el Ministerio de Educación (en adelante, MINEDUC) como guía para abordar los distintos componentes que apuntan al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y los establecimientos. Todos los procesos están regulados por la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

La educación es un factor importante en la construcción de una mejor sociedad, pero al mismo tiempo debe contribuir a resolver los problemas culturales y sociales que genera la sociedad. Esto ha supuesto una disgregación de las comunidades rurales y a una mayor masificación de la vida. El otorgar sentido a la vida individual, identidad, coherencia y cohesión a nuestra sociedad pueden contarse también entre los objetivos educacionales más importantes para hoy y el futuro. La responsabilidad ciudadana y el compromiso social son valores asociados al desempeño profesional. Están vinculados a las competencias, que se adquieren durante la formación escolar y constituyen el centro de atención en el proceso de formación que tiene lugar en las escuelas, liceos y universidades. En la actualidad la educación se expresa en la necesidad de una formación integral. La formación de ciudadano responsable, competente y comprometido que la sociedad actual necesita es sólo posible desde una nueva concepción del profesor, conceptuado como una persona que acompaña al estudiante en el proceso de construcción de conocimientos, actitudes y valores. En este proceso asume nuevas funciones que se expresan en su condición de gestor de información, guía del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y que se resumen en su condición del modelo educativo. (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002).

El concepto de educación en Chile responde a la Ley General de Educación N° 20.370 (en adelante, LEGE). Ésta procede de acuerdo con la ley N° 20.529 del SACGE, dando surgimiento a la Agencia de Calidad de Educación, su función es “evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas” (Ley N° 20.529, 2011). Es decir, para que todo alumno tenga las mismas oportunidades ha de recibir una educación de calidad. Por ello, dos de sus funciones centrales son evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad de las oportunidades educativas.

Esta tesis se divide en cinco cuerpos capitulares. El primero describe los antecedentes del problema de la investigación y presenta los interrogantes que permitirán conocer las representaciones profesionales que tienen los profesores respecto de las habilidades, actitudes y conocimientos de los estudiantes respecto de las bases curriculares actuales centradas en el aprendizaje. El segundo capítulo corresponde al marco teórico, que

expone las características de los docentes de Chile, la política nacional en Educación rural, el currículum nacional y sus actualizaciones, las bases curriculares centradas en el aprendizaje y el aporte de los PME en las escuelas rurales. Todo se contempla en el marco en que las habilidades, actitudes y conocimientos de las actuales bases curriculares se centran en el aprendizaje. El tercer capítulo trata de la metodología aplicada, que hace referencia al tipo y enfoque de la investigación, en este caso cualitativo e interpretativo, el diseño y técnicas de recogida de datos y de análisis del contenido. En el capítulo cuatro se establece el sistema de recolección de la información, a través de la recopilación de datos verbales, para conocer las representaciones a través del análisis narrativo de los participantes y dar cuenta de la triangulación y convergencia de los datos que permitirán realizar el plan de análisis según la teoría fundamentada o método comparativo constante. En el quinto capítulo se presenta el análisis de la información, que se apoyó en el programa Atlas/ti, herramienta informática para el análisis cualitativo que entrega la codificación de datos textuales, redes conceptuales para el establecimiento de los hallazgos y relaciones entre códigos, citas y anotaciones. El análisis de resultados se acompañará con la discusión científica con otras investigaciones parcial o totalmente comparables. Finalmente, en las conclusiones, se darán a conocer los hallazgos más relevantes a la luz de los objetivos de la investigación y se propondrán sugerencias fundadas para la mejora del quehacer docente y la práctica educativa de los profesores de escuelas rurales multigrados de la región.

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Las escuelas rurales educan a alumnos en su mayoría vulnerables. Reciben del Estado una mayor cantidad de recursos por alumno, desde lo que se llama política de educación diferenciada. Solo dependen del subsidio (Ansión y Villacorta, 2004). Por otra parte, el índice de vulnerabilidad de los establecimientos educacionales chilenos es calculado anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Su valor refleja el porcentaje de alumnos de un establecimiento según el bajo nivel socioeconómico y educativo de los padres. Estas condicionantes provocan que nuestro alumnado requiera de un mayor apoyo en una sociedad que cada vez más intensamente demanda personas con mayores herramientas cognitivas, motrices y afectivas para poder vivir en sociedad.

Las aulas en la vulnerabilidad municipal o subvencionada por el estado en nuestra región todavía siguen en su mayoría, siendo de los años 60 no solo en su infraestructura, sino en el modelo de enseñanza-aprendizaje. Esto es debido a un currículum que comenzó a actualizarse en el año 2012 y que todavía continúa en proceso de actualización. Hasta el momento se ha actualizado, en una primera fase, desde 1° año a 6° año básico; en segunda instancia, se ha actualizado de 7° año básico a 2° año de enseñanza media, siendo este último año optativo y entrando en vigencia el año 2016. Hasta el momento las políticas educativas a través de la LEGE han estado promoviendo el constructivismo, el aprender habilidades y generar competencias, pero con un currículum basado en el contenido. Ahora

podemos decir que existe una concordancia en el fin y el medio para conseguir la calidad, que se define como un todo. Para estar a la altura del desafío es necesario reformular el sentido de la escuela, revolucionar el aula, y para lograr aquello es necesario un docente feliz y preparado.

La actual reforma está devolviendo el protagonismo al docente, mejorando sus condiciones laborales a través de PME y de un PEI que las familias conozcan y del que sean partícipes. Para lograr la escuela que todos queremos no solo necesitamos a los docentes con mejora en sus condiciones laborales. Para este fenómeno es necesario un profesor efectivo, un profesional que cumpla con ciertas características. Tienen que ver con rasgos directos o indirectos de su práctica, reflejo de una coherencia entre el ser, el saber y el saber hacer que posibilite una mejor formación de los alumnos (Arancibia, 1997). Se requiere además que en su conocimiento se incluya un acervo de estrategias de enseñanza relacionadas con el uso reflexivo de múltiples formas para desarrollar la competencia de aprender a aprender y de guiar acciones (Pozo, Gómez y Limón, 1991). Este contexto necesita de docentes capaces de utilizar estrategias de enseñanza con procedimientos y recursos utilizados que promuevan aprendizajes significativos y formativos. Es de vital importancia re encantar a la comunidad escolar completa, motivar a esta comunidad, que se sienta participe de todos los procesos.

Otro aspecto relevante es el liderazgo, que se da en el dominio del tiempo de la sala de clases. Múltiples investigadores, señalan que el tiempo dedicado por los profesores a actividades instruccionales ha resultado ser un factor influyente en la cantidad y calidad de los aprendizajes logrados por los alumnos. Basándose en los hallazgos de distintas investigaciones como: “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado” (Ezpeleta, 1997), “Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado” (Rodríguez, 2003), “las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades” (Ames, 2015), “Desarrollo Docente en el Contexto de la institución Escolar. Los Microcentros Rurales y Los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile” (Ávalos, 1999), “Ambientes de aprendizaje en contextos rurales: tensiones y desafíos” (Hincapié y Mondragón, 2012), podemos afirmar que cuanto más tiempo reciben los alumnos

enseñanzas de maestros comprensivos, respetuosos, preocupados y naturales, mejores resultados obtienen. Del mismo modo “estos profesores también logran mantener al curso involucrado en las tareas que ellos proponen, consiguiendo así que la mayoría de los niños en el curso trabajen, asegurando de esta forma que el uso del tiempo sea un factor decisivo en el rendimiento escolar” (Arancibia, 1997). Otro elemento de este ideario de docentes efectivos en su liderazgo académico es la capacidad que el profesor tenga para dirigirse de forma adecuada al interior de la sala de clases. Algunos elementos centrales de este factor son: el uso de estrategias adecuadas, la organización de instancias evaluativas, el buen uso del tiempo y la orientación hacia metas formativas.

Todas estas características son necesarias para poder combatir el entorno vulnerable al que están expuestos los niños y adolescentes en edad escolar. Esto requiere padres comprometidos con sus hijos y colaboradores con la escuela que comprendan que la educación es una tarea compartida. Esta posibilidad se basa en tener padres conscientes de la gran participación que tienen en el proceso de adquisición y desarrollo del aprendizaje y la educación de sus hijos. La familia juega un rol significativo debido a que la adquisición del aprendizaje es un proceso social en donde el educando va aprendiendo a través de las experiencias que va teniendo con el medio en el que se desenvuelve.

Todo lo anterior plantea una mayor exigencia al proceso educativo, para generar estudiantes con competencias acordes a lo que la sociedad necesita. Esto se consigue con la participación de familias, estudiantes, profesores, supervisores, sostenedores, gobiernos, comprometidos con la educación. Por ende, es necesario saber en qué piso estamos y desarrollar estas herramientas y posibilidades para forjar pequeños cambios que hagan posible un cambio de timón desde nuestras prácticas pedagógicas.

En relación a la problematización expuesta anteriormente se hace necesario mejorar el proceso de formación inicial de los profesores para el desarrollo de un proceso formativo de mayor calidad. Con esta finalidad se consideran las características de los docentes en ambientes vulnerables, con aulas multigrado, para poder dilucidar en qué medida

contribuye efectivamente el docente en el logro de habilidades emanadas desde las bases curriculares actuales a partir desde el año 2012 de 1° a 6° año básico.

El problema investigativo concreto responde al hecho de que en la actualidad no existe evidencias ni investigaciones que aborden las características de los docentes en aplicación de las bases curriculares actuales y si estas dan los frutos deseados en los educandos.

Lo que la investigación propone es fomentar una mejora en las prácticas pedagógicas en sectores rurales de alta vulnerabilidad, con el fin de que la calidad llegue a todos los rincones de la región. Ello incluye acompañar a los docentes y directivos en estos nuevos procesos, mejorar resultados académicos, validar las escuelas en las distintas comunidades y aumentar matrícula en estos sectores. Todo ello asocia que los apoderados o padres no sientan la necesidad de llevar a sus niños a sectores urbanos, que vean y aprecien una escuela que les pueda brindar los apoyos necesarios para lograr aprendizajes significativos y una formación adecuada a sus hijos. La realidad que envuelve a estas escuelas es el bajo rendimiento académico, que se expresa en no poder dar respuesta a las demandas actuales de las nuevas bases curriculares. También se observa que el cambio en las prácticas pedagógicas es necesario para poder dar respuesta al currículum y que este tome vida y sea sinérgico en el alumnado.

Además, se observa otra falencia: la desconexión del PME con la real necesidad educativa que presenta la comunidad escolar. Cuando el profesorado pueda apreciar sus virtudes y falencias a nivel personal y de escuela, este programa podrá brindar un mejor apoyo al currículum nacional vigente.

1.2 Objetivos y preguntas orientadoras de la investigación

La investigación se sitúa en un sector de la educación que durante décadas ha trabajado en silencio. Realiza su trabajo en condiciones muy difíciles y, no obstante, desarrolla retos y temas relevantes y de actualidad pedagógica, como la atención a la vulnerabilidad y la interculturalidad desde una educación inclusiva, el cuidado del medio ambiente, la enseñanza personalizada, el trabajo con familias de medios vulnerables y bajo nivel educativo, etc.

Se pretende dar respuesta a los siguientes objetivos de la investigación:

Objetivo general:

Describir y comprender en profundidad las representaciones profesionales del profesorado de Educación General Básica de escuelas rurales multigrados de alta vulnerabilidad, pertenecientes a la Fundación del Magisterio de La Araucanía (Chile), sobre las habilidades, actitudes y conocimientos de sus estudiantes en el contexto de implementación de las actuales bases curriculares.

Objetivos específicos:

1. Identificar las habilidades, actitudes y conocimientos que priorizan los profesores en sus prácticas de enseñanza.
2. Describir las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesorado para lograr aprendizaje en los alumnos.
3. Identificar las debilidades de los planes de mejoramiento educativo aplicado en las escuelas rurales multigrado de alta vulnerabilidad objetos de estudio.

1.3 Preguntas orientadoras de la investigación:

Pregunta orientadora general:

¿Cuáles son las representaciones didácticas del profesorado de Educación General Básica que trabaja en escuelas rurales multigrado de alta vulnerabilidad, pertenecientes a la Fundación del Magisterio de La Araucanía, sobre las habilidades, actitudes y conocimientos de sus estudiantes, expresadas en un contexto de implementación de las actuales bases curriculares centradas en el aprendizaje?

Preguntas orientadoras específicas:

¿Qué habilidades, actitudes y conocimientos privilegian los profesores en sus prácticas de enseñanza?

¿Qué estrategias de enseñanza utilizan los profesores en aulas de escuelas básicas rurales objetos de estudio?

¿Cuál es la implicación de los Planes de Mejoramiento Educativo en los resultados de eficiencia interna, aprendizajes (curriculares) y educativos?

1.4 Justificación de la investigación

Según Leyton (2013) la educación en la ruralidad tiene particularidades tales como un contexto sociocultural distinto al urbano, situaciones de aislamiento y la presencia de escuelas multigrado o multinivel, donde en una misma aula hay alumnos de distintas edades y cursos, por la baja tasa de matrícula. Según el MINEDUC (Ministerio de Educación, 2008), un 61% de los establecimientos municipales de educación básica en Chile corresponden a escuelas rurales. Estos datos no dejan de ser llamativos si se analiza la realidad país, incluyendo municipales, subvencionados, particulares pagados, etc. Las escuelas rurales que imparten educación parvularia, básica o media alcanza un 26,7%.

Para Ávila (2010), en Chile se ha escrito poco sobre cómo se está desarrollando la familia rural y campesina, sobre cómo las poblaciones que trabajan y viven en el campo enfrentan los distintos escenarios de modernización y desarrollo. Situación similar ocurre en el caso de la investigación educacional rural en Chile. Los estudios que se logran llevar a cabo se centran en el análisis de la eficiencia interna o en las mediciones que realiza el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (en adelante, SIMCE). Poco se aborda, no obstante, en relación con las representaciones sociales de los niños y adultos de las escuelas rurales o de los diversos factores vinculados con la gestión escolar rural multigrado.

Son escasas las investigaciones actuales sobre las características particulares que tienen los tipos de escuelas multigrados de acuerdo al número de profesores que las componen. Cada escuela tiene una forma particular de organización. Por ejemplo, las escuelas uni docentes se diferencian de las bi docentes o de las que funcionan con tres o más docentes. Este hecho debiera contemplarse en las áreas del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar. En base a dicha realidad de la educación rural, el MINEDUC elaboró un Manual de Desarrollo Curricular, que manifiesta: “Se conoce poco en relación a la organización del conocimiento de base y de los métodos de aplicación a la comprensión de situaciones nuevas que poseen los profesores en contextos de prácticas multigrado”. Se deduce de ello que se debe profundizar en el conocimiento de las características de los

docentes en relación al liderazgo que desarrollan en las escuelas uni, bi y tri docentes. Así mismo, se hace preciso profundizar en el conocimiento del quehacer de los directores en el caso de las Escuelas Rurales Multigrado con Educación Básica Completa, sobre todo en lo que se refiere a las tareas de orientación, planificación, articulación y evaluación de procesos institucionales. De este modo se podrían conducir los PME acordes al logro de los objetivos y metas institucionales. Particularmente, se ve necesario indagar en la visión de los encargados de escuela y directores de escuelas en relación a la gestión curricular en la preparación de la enseñanza y en cómo esta se alinea al proyecto educativo institucional del establecimiento, con las bases curriculares, desde el nivel de transición uno hasta el octavo año básico.

En el artículo “La Educación rural y sus desafíos en el siglo XXI” se señala que “La realidad rural de hoy es compleja y cambiante. Los cambios en la explotación de los recursos naturales han transformado los patrones de vida de las familias del medio rural” (Barquero, Méndez, Torres y Rivera, 2007, p. 120). La realidad rural de hoy es compleja y cambiante. Los cambios en la explotación de los recursos naturales han transformado los patrones de vida de las familias del medio rural. A esto se suman los cambios culturales, migratorios y demográficos de las últimas décadas, que han vuelto compleja la vida rural. Esto quiere decir que la baja empleabilidad genera que los niños sean sacados de las escuelas por sus familias para incorporarlos al trabajo informal. Esto refuerza el pensamiento que una vez terminado el segundo ciclo de enseñanza básica o primaria, el proceso educativo de los niños y niñas ha culminado. Céspedes (2005) (citado en barquero, Méndez, Torres y Rivera, 2007).

Plantea la UNESCO (2007) que: “El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación debe ser de calidad para todos a lo largo de la vida”. En la investigación realizada por el departamento de investigación y postgrado de la UPEL-IPM, Caracas, “Estrategias didácticas para activar el desarrollo de los procesos de pensamiento en el preescolar”, el objetivo de investigación se centra en determinar la efectividad del modelo de transferencia de procesos de pensamiento y en la

aplicación de estrategias didácticas que activan el pensamiento del niño. Los resultados demostraron que la aplicación del modelo de transferencia de procesos de pensamiento en el preescolar de la U.E. "Santa Bárbara" permitió a la docente desempeñar su rol y demostrar su capacidad para planificar, organizar, ejecutar y evaluar estrategias didácticas que sirvieron para estimular el pensamiento del niño de este nivel. Dentro de estas estrategias didácticas se encontraban: la técnica de la pregunta, las tácticas de interacción verbal, las técnicas socio-afectivas, la evaluación y la transferencia del conocimiento (Cañizales, 2004).

En el segundo estudio regional comparativo y explicativo, aporte para la enseñanza, "La construcción y el desarrollo de competencias suponen una articulación entre la apropiación consiente del saber y el desarrollo de habilidades cognitivas" Bogoya (2000) (citado en SERCE, 2001), el objetivo de investigación aludía a proporcionar a los docentes orientaciones que les ayudasen a mejorar sus prácticas pedagógicas para lograr que los estudiantes construyeran los aprendizajes necesarios para participar plenamente en la sociedad. Los resultados de esta investigación arrojaron que la lectura o proceso de lectura fue definida como la actividad de poner en juego diferentes habilidades cognitivas al interactuar con un texto a partir de diversas tareas propuestas (Atorresi, 2009).

La investigación se centra en estos antecedentes, con especial atención en constatar si las características de los docentes de Educación General Básica tienen las competencias necesarias para implementar el nuevo currículum en sectores de alta vulnerabilidad y ruralidad. La evidencia empírica en Chile es insuficiente en esta materia. Por ello se requiere generar estudios que demuestren las discrepancias del sistema en educación rural con el modo de contribuir a resolver estas inequidades existentes la educación chilena, las cuales inciden en el desarrollo del país.

Desde esta perspectiva las representaciones sociales de los docentes frente a las habilidades, actitudes y conocimiento de los estudiantes adquieren una gran relevancia, consideradas como un elemento fundamental en la formación de educandos. Conocer o establecer esta representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se

cree, cómo se interpreta (campo de representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). Estos tres aspectos permiten un análisis conceptual y a la vez visualizar la visión del docente respecto a este tema.

La formación en habilidades, actitudes y conocimientos es de gran utilidad al momento de formar educandos preparados para insertarse en la sociedad. Se observa una realidad diversa, sincrética, cambiante y en conflicto. Todo ello emerge de modo más agudo ante la tensa situación económica, social y política que emana como efecto del neoliberalismo imperante y sus políticas de ajustes, que hacen de las sociedades realidades cada vez más polarizadas, segregadas, segmentadas en termino de acceso a la educación, haciendo más aún necesaria las reales intenciones de promover una educación con bases curriculares actualizadas en la formación de estudiantes con competencias adecuadas para el presente y futuro.

La calidad de educación es la que garantiza una formación equitativa en el sistema educativo. Por ello las bases curriculares se han actualizado. Además, se han aumentado los recursos y se está actualizando una nueva carrera docente, para poder brindar una mejor educación en los diferentes contextos de la educación chilena.

Al realizar el estudio sobre las representaciones sociales de los docentes, el tema de las habilidades, actitudes y conocimientos que forman competencias, se busca indagar si los docentes reconocen opiniones, creencias, valores y normas que puedan tener una orientación positiva o negativa respecto de las bases curriculares centradas en el aprendizaje en educación básica en donde desempeñan su labor docente. Se pretenden conocer los sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas docentes para la formación de habilidades, actitudes y conocimientos, por medio del cual las personas construyen y son construidas por una realidad social.

La educación chilena, en su afán por actualizar el currículum a través de las nuevas bases curriculares, ofrece muchas posibilidades para el desarrollo de habilidades, actitudes

y conocimientos y para avanzar a un currículum de enseñanza media que proporcione al educando las competencias necesarias para seguir avanzando e insertándose en la sociedad.

El sistema educativo está llamado a responder al desafío que corresponde a aprender, a través de valores, capacidades, destrezas y competencias que condicionen a que el alumno desarrolle en sí mismo un aprendizaje significativo e integral. La sociedad actual demanda personas competentes que puedan construir su aprendizaje y contribuir a la sociedad consciente y creativamente.

Es necesario superar deficiencias y limitaciones que han sido generadas por enfoques enciclopedistas o conductistas. Es imprescindible que los docentes desarrollen competencias profesionales que puedan generar nuevas metodologías para poder impartir el nuevo currículum desde la construcción del aprendizaje.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Habilidades, conocimientos y actitudes en la educación básica chilena

Para iniciar la construcción del estado del arte referente a la formación de habilidades, conocimientos y actitudes en la educación básica chilena, se consideró pertinente buscar los distintos modelos y experiencias que existen en la literatura, revistas de corriente fundamental, páginas web, experiencias prácticas en desarrollo, revistas de investigación, informes, monografías, ensayos, trabajos de investigación científicas publicados en anuarios de universidades nacionales e internacionales.

La importancia de este recorrido servirá para pensar e incorporar conceptos que ayudarán a crear las herramientas teóricas-conceptuales y metodológicas, en función del tema y del problema de investigación, enriqueciéndolo y generando un aporte más completo.

Mediante el desarrollo y análisis de las distintas obras que dan cuenta de la importancia de la formación por competencias (habilidades, actitudes y conocimientos), se hace un recorrido por las competencias que se adquieren mediante la educación, las experiencias personales, la vida cotidiana, y como estas se movilizan y se desarrollan continuamente.

Las habilidades, conocimientos y actitudes forman parte del individuo, de su acervo, y de su capital intelectual y humano. Estas habilidades, conocimiento y actitudes conforman las competencias que están insertas en el marco/base curricular de Chile, las cuales forman parte de un modelo que está en todos los países occidentales. Ya no hay discusión, en cuanto a que, la formación de los estudiantes debe mejorar en función de las demandas de la sociedad, modernizarla y hacerla mucho más dinámica, y orientada a desarrollar competencias más que a transmitir conocimiento. Por ello es necesaria una formación que al final dijera qué se aprende, de qué es capaz, y que tuviera una amplitud mayor. Hoy, como la tecnología avanza y cambia tan rápido, las tareas van quedando modificadas muy rápidamente, es necesario incorporarle a la persona habilidades para que él mismo gestione su cambio y su capacidad de actualizarse. Esas son las competencias que se denominan transversales en el currículum: cómo comunicarse efectivamente, cómo conocer el contexto inmediato, cómo trabajar en equipo, cómo preocuparse por el propio desarrollo.

A nivel latinoamericano, los establecimientos educacionales de acuerdo a sus necesidades contextuales, plantean de diferentes formas el conjunto de saberes, habilidades y actitudes a través de sus marcos curriculares, configurando los perfiles de los estudiantes, y que en sumatoria vienen a conformar el ideario de lo que debe ser un ciudadano, las que en términos generales se pueden agrupar en: quién debe ser (saber ser), qué conocimientos debe poseer (saber), cómo debe actuar (saber hacer) y cómo se debe relacionar (saber convivir). Esto pone de manifiesto que los países, de forma programada o como resultado de un análisis aislado y fragmentario, han desarrollado un perfil para el estudiante que tiene consistencia con los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996).

Las representaciones profesionales se fundamentan bajo la teoría de las representaciones sociales, uno de los antecedentes del concepto de representaciones sociales es el de representaciones colectivas de Durkheim y los de Weber sobre comprensión. Moscovici (1979) recoge los aportes de estos autores y define las representaciones colectivas como:

Un corpus organizado de conocimientos y una actividad psíquica gracias a la cual los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en la relación cotidiana de intercambios, donde liberan los poderes de su imaginación (p. 21).

Las representaciones sociales son conceptualizadas como imágenes, conceptos, proposiciones y teorías que el sujeto construye durante su historia personal, prácticas y discursos predominantes (explícitos o implícitos, conscientes o inconscientes) que pasan a formar parte del bagaje con que se mira, comprende y analiza la realidad (Berger y Luckmann, 2001).

Las representaciones profesionales se remiten no sólo al universo de los procesos cognitivos, sino fundamentalmente de los simbólicos, “a la síntesis de dominios generalmente independientes: el estudio de las ideologías, los procesos de educación y comunicación, las conductas emocionales y las actividades racionales” (Di Giácomo, 1987).

Las representaciones sociales son pautas que guían la conducta a seguir, es decir que, en función de lo que se piensa como parte de una representación, se tenderá a actuar con relación a ese aspecto en particular.

Los docentes poseen un sistema de conocimientos, valores, modelos, métodos y estrategias de enseñanza transmitidos dentro de los grupos atendidos en los cuales han pertenecido y que tiene que ver con su quehacer profesional y/o de atención en el aula, procesos a través de los cuales se generan las representaciones profesionales, el anclaje, que supone un proceso de categorización, y que se dan cuando el sujeto pertenece a un grupo, es decir cuando el docente se integra como miembro del sistema educativo, independiente del nivel, y se enfrenta en el aula con la tarea de formar a los estudiantes, ya sea a través de una asignatura específica, retomando elementos que ya trae consigo y que tienen que ver con su historia de vida, con su formación académica, así como con su bagaje cultural.

Esas matrices y condicionamientos objetivos se revelan en las representaciones sociales, las prácticas profesionales y las rutinas cotidianas de los actores.

Las representaciones sociales que configuraron históricamente el rol del docente en el marco de la educación formal, hoy por hoy, constituye un motivo de análisis para indagar hasta qué punto las mismas continúan vigentes como condicionantes del hecho educativo y hasta qué punto son las principales responsables del “cambio para que poco o nada cambie” tan latente en el ámbito de las instituciones educativa.

La actual crisis de paradigmas muestra que representaciones tradicionales ya no sirven, no son eficaces para dar respuestas a las interacciones cotidianas que respondieron a otros escenarios espacio-temporales pero que ya no responden a los actuales escenarios de la sociedad de la información. Esto se refleja en cada uno de los campos, en el político, en lo familiar, y también está en crisis las representaciones en la educación.

Según Castoriadis (2002) en una época de crisis representacional la única forma de poder reconstruir un sentido es hacerlo a través de una revisión histórica de paradigmas y representaciones que se han ido construyendo hasta ese momento. Para este autor no es posible construir identidad sin la historicidad. Por ello, si es necesario construir nuevas representaciones del mundo, hay que hacer revisiones profundas de las representaciones en los diferentes campos de interacción social.

Dadas las representaciones de los docentes, como transmisores de contenidos, actitudes y habilidades por excelencia, éstas, no siempre son facilitadoras del cambio del rol.

Llegar a modificar el enfoque tradicional del proceso de enseñanza y de aprendizaje a través de una mirada más amplia, incluyendo otros aspectos tales como del educando con sus motivaciones, la carencia de aprendizajes previos, sus ritmos de aprendizaje, las nuevas demandas de la profesión y todo tipo de dificultades que la tarea de formación presenta, trae aparejado un trabajo muy sutil de des-estructuración y organización de nuevas concepciones, habilidades, conocimientos y actitudes, acerca del rol docente en el contexto

de las nuevas bases curriculares de Chile que modificaron el Marco/curricular en el año 2012.

El contexto del trabajo docente está experimentando transformaciones profundas a través de una nueva carrera docente, la cual está todavía trabajándose en el congreso, una reforma educacional que avanza con ritmo acelerado y transformando las modalidades educativas hacia una mayor desigualdad en el conjunto del sistema educativo, las que tendrán efectos significativos en la definición del rol docente. MINEDUC configurado dentro del sistema educativo, desalienta la autonomía de las instituciones, la participación de agentes escolares y extraescolares en todos los niveles. Antes de esta nueva reforma educativa, los establecimientos y universidades tenían mayor autonomía y como ya está mencionado antes, esta se está perdiendo gradualmente.

Esta situación va perfilando nuevos modelos de organización y estilos de gestión que generan nuevas demandas a los docentes y una nueva profesionalidad a los gestores institucionales.

El docente hoy se encuentra situado en un contexto donde la división del trabajo pedagógico es mucho más compleja a medida en que se incorporan nuevos profesionales a la formación educativa. En consecuencia, su actividad es cada vez más relacional, necesita nuevas idoneidades profesionales para desempeñar su función: capacidad para tomar decisiones e iniciativas; asumir nuevas responsabilidades, gestar, planificar y evaluar, trabajar en equipo, comunicar, resolver conflictos, guiar, orientar y manejar nuevas situaciones.

Las instituciones educativas son multifuncionales y complejas y cada vez se esperan más cosas de ella y de sus docentes. A modo de ejemplo podría decirse que mientras algunos esperan que la escuela desarrolle conocimientos, habilidades y actitudes, generadores de competencias relevantes en las personas relacionados con las diferentes áreas del saber, otros demandan una formación moral y ciudadana, la apropiación de lenguajes extranjeros, una formación para el trabajo, el dominio de herramientas

informáticas, la formación de competencias artísticas y deportivas, la preservación de determinadas tradiciones culturales y/o religiosas. Para ello los establecimientos educativos deben estar cada vez más preparados, para atender las necesidades de las comunidades educativas, y aún más complejo se hace esta atención educativa en la ruralidad, debido a que existen menos profesionales por menos recursos económicos en las escuelas, debido a que se financian con la matrícula y en el caso de las escuelas rurales al tener menos matrícula, menos variedad de profesionales puede contratar, teniendo efecto en un grupo más homogéneo y menos multidisciplinar, también se suma la lejanía de los sectores y la poca motivación de los profesionales para viajar todos los días largas distancias a ofrecer sus servicios educativos.

De allí la importancia del proceso de toma de conciencia o metacognición en la formación docente, como mecanismo para la modificación de las prácticas docentes.

2.1.1 Retos educacionales en contextos rurales

Los procesos globalizadores han provocado diversos cambios en diferentes aspectos: sociales, políticos, económicos, culturales y ecológicos en Latinoamérica, durante las dos últimas décadas, tendiendo a complejizarse en el siglo XXI. Con estos efectos globalizadores, se destacan particularmente problemas de incremento de la pobreza, inestabilidad laboral y desempleo en los sectores rurales. Existiendo mayores exigencias de capacitación, dificultades para el acceso a nuevos sistemas de información y comunicación, deterioro de los ecosistemas, debilitamiento de las culturas e identidades de las poblaciones locales Chonchol (1999) (citado en Thomas y Hernández, 2001).

En el medio rural, estos efectos sociales de la globalización se encuentran mayormente agudizados, la mayoría de los sectores rurales se han ido debilitando, por su poca capacidad de adaptación e integración a la corriente modernizadora del campo, lo que acentúa su situación de pobreza e inseguridad alimentaria y nutricional.

En Chile los efectos de la globalización, ha producido cambios en los estilos de vida de sus diversas poblaciones, teniendo una subvaloración y deterioro de los patrimonios histórico-culturales y de identidad. El MINEDUC, a través de, programas de estudio de las minorías étnicas (mapuches, aymaras, rapanui y atacameños), intenta de preservar y/o rescatar la diversidad cultural. El panorama es complejo, ya que el fenómeno globalizador y la situación política, económica y social del país, la cultura cada vez tiene menos espacios en sus diversas esferas. En la educacional, como ya se mencionó anteriormente, se trazó un camino de recuperación y revalorización de lo local, a través de sus distintas etnias a nivel país. Es una de las alternativas para asegurar la continuidad local y fortalecimiento de las identidades locales.

Sumando también los efectos globalizadores a la intensidad y la diversidad caracterizan a la generación de conocimientos en nuestra época. La velocidad con que se producen nuevos conocimientos implica la existencia de sociedades cada vez más complejas, capaces de aprovechar el avance en el conocimiento, de usar e innovar las

tecnologías; obliga a las naciones a contar con jóvenes que tengan una preparación general acorde con las nuevas circunstancias, así como con especialistas capaces de explorar, interpretar y aplicar esos avances en los nuevos frentes del conocimiento (Malo, 2005).

Pero en contrario a lo anterior tenemos en América latina, sistemas educativos que se constituyeron en instrumentos eficaces para lograr la homogeneización cultural de las diversas poblaciones, a través de la aplicación de un currículum cuyos contenidos y metodologías de enseñanza, provenían de una cultura académica, originaria de Europa principalmente Magendzo (1986) (citado en Thomas y Hernández, 2001).

Tenemos generaciones y generaciones de sectores sociales que se formaron bajo ese currículum homogeneizador, las que actualmente no reconocen la diversidad cultural y no tiene incorporado los elementos importantes de la cultura local. Actualmente el MINEDUC (2012) en su misión tiene como base asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación, desde la educación parvularia hasta la educación superior. Lo cual se está viendo en su aplicación de un currículum que tiene programas de estudio de las diferentes etnias del país, nombradas anteriormente.

Se suman a esta forma actual de trabajar el currículum los cambios producidos en los procesos económicos y financieros, la aparición de nuevos problemas sociales y culturales en el ámbito internacional obligaron al mundo occidental a repensar el proceso educativo y a ofrecer un nuevo enfoque que se ha nombrado “competencias”, el cual en Chile parte desde la etapa preescolar, a través de, sus bases curriculares trabajándose en primera instancias en conocimientos, habilidades y actitudes, llegando a la enseñanza media el trabajo por competencias.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y la revolución informática han acelerado los fenómenos descritos y abre perspectivas antes impensables para todas las actividades humanas. La penetración de las TICs es de tal magnitud que, en

cualquier momento y desde cualquier lugar, las personas tienen a su alcance innumerables fuentes de información. En este escenario, los viejos patrones rígidos se desmoronan, y causan que incluso en los sectores más alejados de la urbanidad, se esté utilizando las TICs en el aula rural.

En el siglo XXI se requiere de cambios en las prácticas de enseñanza, en sus contenidos, en las capacidades de los maestros, lo cual supone un cambio de actitud hacia la enseñanza y el aprendizaje. Se enfatiza el papel del docente como tutor, esta modificación en la tarea docente tiene la intención de abatir problemas de rezago, deserción, reprobación. El acompañamiento del estudiante durante su proceso de formación pretende mejorar al educando integralmente (habilidades, conocimientos y actitudes), pero supone nuevas competencias del profesor. El docente debe desarrollar competencias relacionadas con el diseño de situaciones de aprendizaje, para organizar trabajo colaborativo, para evaluar desde diversos enfoques, para comunicarse utilizando diversos lenguajes, para promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje, para la generación de habilidades, conocimientos, actitudes y aplicación de estas en su contexto inmediato. Es labor fundamental del docente el dominio de estas nuevas bases curriculares, ya que el contenido no es el centro, como en el marco curricular anterior.

El sistema educativo chileno está dejando atrás la centralización del sistema educativo de una forma gradual, está dejando su verticalidad en la imposición del currículum. Debido a que las actuales Bases curriculares que surgieron a partir del 2012, han sido elaboradas desde el MINEDUC, pero con un enfoque participativo de todos los docentes del país, a través de plenarios, encuestas y participación activa en la construcción de las bases ya mencionadas.

En contraste con estas mejoras, la educación rural se encuentra en déficit, cada vez se están cerrando más escuelas rurales, y las que quedan tienen un escaso número de educandos. Y las Bases Curriculares a pesar de su actualización, están desligadas casi totalmente de las nuevas realidades rurales. Los profesores carecen de capacitación continua para poder trabajar mejor el currículum. Existe apoyo hacia el profesor rural, pero

debido a la gran población de escuelas, este apoyo es escaso. Esto significa que la educación rural no esté atendiendo a los problemas del desarrollo de las poblaciones rurales (citado en Thomas y Hernández, 2001).

Escudero (1998) (citado en Jiménez, 2002) detectó que la globalización económica es un proceso irreversible y que puede acentuarse en el siglo XXI, el cual se contradice entre un desarrollo económico potente, pero con un impacto negativo sobre el medio ambiente y los sectores sociales en su mayoría, han quedado excluidos de sus beneficios.

Esto ha implicado que actualmente, se esté haciendo un intento esforzado por las comunidades educativas rurales de rescatar, dar a conocer y poner en valor ante las nuevas generaciones rurales, sus culturas locales y su patrimonio ecológico, étnico, elementos fundamentales de su medio rural. Cada vez se están asentando más las comunidades mapuches de nuestra región y ganando espacio lentamente en la sociedad. Para ello es de vital importancia que todo lo nombrado anteriormente, se incorpore en el currículum.

2.1.2 Escuelas vulnerables

Según Giberti, Garaventa y Lambert (2005) la vulnerabilidad se entiende como las características de una persona o grupo desde el punto de vista de su capacidad para anticipar, sobrevivir, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza natural. Esto implica una combinación de factores que determinan el grado hasta el cual la vida y la subsistencia de alguien quedan en riesgo por un evento distinto e identificable de la naturaleza o de la sociedad.

En este sentido la vulnerabilidad como condición preexistente se plantea como producto social, y estudia la construcción y la persistencia de la misma en un marco histórico y económico. Por ello la condición vulnerable es en base a los recursos y activos que un hogar posee.

En relación a lo anterior la vulnerabilidad educativa se enmarca en los lineamientos de la vulnerabilidad social que son promovidas por las condiciones del entorno a las que están expuestos los niños y adolescentes en edad escolar. Por ello, es interpretada como una derivación negativa originada por las características socioculturales del hogar, que actúan sobre el rendimiento y desempeño educativo (Giberti, Garaventa y Lambert, 2005).

En Chile el índice de vulnerabilidad de los establecimientos educacionales es calculado anualmente por la ya citada Junta Nacional de Auxilio escolar y Becas y su valor refleja el porcentaje de alumnos de un establecimiento que se encuentran en condiciones de “vulnerabilidad” social, por lo tanto, varía entre 0 y 100 y es definida básicamente por el bajo nivel socioeconómico de las familias y el bajo nivel educativo de los padres. En este sentido el sistema educativo chileno se encuentra altamente segmentado, los niños y niñas vulnerables suelen vivir mayoritariamente en ciertas comunas, sectores rurales y asistir masivamente a ciertas escuelas o liceos. Por tanto, la vulnerabilidad de la escuela no está dada por sus condiciones materiales ni la calidad de su educación, si no por las características económicas de la población.

Dentro del universo de escuelas rurales, se da la educación intercultural bilingüe la cual está en la región de la Araucanía, localizada territorialmente en las zonas de alta densidad de población indígena. Está en plena implementación en escuelas que superen el 20% de población indígena, entre ellas escuelas básicas rurales multigrado, focalizadas en algunas asignaturas, sin constituir un modelo total de la escuela, con apoyo técnico del MINEDUC, especialistas de universidades y Organizaciones no gubernamentales, financiadas por programas estatales (MINEDUC o por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-CONADI) y por la cooperación internacional, con énfasis en los materiales y recuperación cultural y de la lengua. Todo esto enmarcado en los Proyectos Educativos Institucionales de cada establecimiento que trabajen en esa materia (Williamson, 2008).

2.1.3 Bases curriculares: Formación de habilidades, conocimientos y actitudes

Gimeno Sacristán (1991) conceptúa al currículum como una reflexión sobre la práctica educativa y pedagógica. En este contexto podríamos concluir que el currículum:

- Es la expresión de la función socializadora de la escuela.
- Es un instrumento que genera toda una gama de usos, de suerte que es el elemento imprescindible para comprender lo que solemos llamar práctica pedagógica.
- Además de lo anterior, está muy relacionado con el contenido de la profesionalidad de los docentes, sus finalidades y sus funciones.
- Estructura componentes y determinaciones muy diversas: pedagógicas, políticas, prácticas administrativas, producción de diversos materiales, de control sobre el sistema escolar.

Por lo anterior, el currículum, con todo lo que implica en cuanto a sus contenidos y formas de desarrollarlo, es un punto central de referencia en la mejora de la calidad de la educación (estándares) y de la enseñanza, en el cambio de las condiciones de la práctica, en el perfeccionamiento de los docentes, en la renovación de la institución escolar.

Subcapítulo o subtítulo componentes curriculares Los componentes curriculares son el Marco/Base Curricular e instrumentos curriculares vigentes. Estos son: las Bases Curriculares, Indicadores de Evaluación, Programas de Estudios y Decretos, planes de estudio, progresiones y mapa de progreso, estándares de aprendizaje, nuevas Bases Curriculares TP, dando atención desde El nivel Inicial, Educación Parvularia, Educación Básica de 1° a 6°, Educación Básica de 7° y 8°, Educación Media General y Diferenciada.

La Ley N° 20.370 General de Educación (LGE):

“denomina Bases Curriculares al conjunto de Objetivos de aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) coherentes con los objetivos generales establecidos en dicha ley por ciclo o por año para los niveles de educación parvularia, básica y media. Las Bases Curriculares contemplan objetivos de aprendizaje (OA) por curso y asignatura, así como objetivos de aprendizaje transversales (OAT) para el ciclo” (Cned.cl, 2016).

Las Bases curriculares progresivamente se inician desde formación inicial, estas orientan hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes en conformidad a la ley, lo que permite continuar el proceso educativo formal. Las Bases Curriculares establecen objetivos de aprendizaje (OA) que definen los desempeños mínimos que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura y en cada nivel de enseñanza. Estos objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad.

Las habilidades son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social.

En el plano educativo, las habilidades son importantes, porque el aprendizaje involucra no solo el saber, sino también el saber hacer y la capacidad de integrar, transferir y complementar los diversos aprendizajes en nuevos contextos. La continua expansión y la creciente complejidad del conocimiento demandan cada vez más capacidades de pensamiento que sean transferibles a distintas situaciones, contextos y problemas.

Así, las habilidades son fundamentales para construir un pensamiento de calidad y, en este marco, los desempeños que se considerarán como manifestación de los diversos grados de desarrollo de una habilidad constituyen un objeto importante del proceso educativo. Los indicadores de logro explicitados en estos Programas de Estudio, y también las actividades de aprendizaje sugeridas, apuntan específicamente a un desarrollo armónico de las habilidades cognitivas y no cognitivas.

Los conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. La definición contempla el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, procesos, símbolos) y como comprensión; es decir, la información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores, que dan base para desarrollar la capacidad de discernimiento y de argumentación.

Los conceptos propios de cada asignatura o área del conocimiento ayudan a enriquecer la comprensión de los estudiantes sobre el mundo que los rodea y los fenómenos que les toca enfrentar. El dominio del vocabulario que este aprendizaje implica les permite tanto relacionarse con el entorno y comprenderlo, como reinterpretar y reexplicarse el saber que han obtenido por medio del sentido común y la experiencia cotidiana.

En el marco de cualquier disciplina, el manejo de conceptos clave y de sus conexiones es fundamental para que los estudiantes construyan nuevos aprendizajes a partir de ellos.

El logro de los objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares implica necesariamente que el alumno conozca, explique, relaciones, aplique y analice determinados conocimientos y conceptos en cada disciplina, de forma que estos sirvan de base para el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

Las actitudes son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas; incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas hacia determinados tipos de conductas o acciones.

Las actitudes cobran gran importancia en el ámbito educativo, porque trascienden la dimensión cognitiva y se relacionan con lo afectivo. El éxito de los aprendizajes depende en gran medida de las actitudes y disposiciones de los estudiantes. Por otra parte, un desarrollo integral de la persona implica, necesariamente, el considerar los ámbitos personal, social y ético en el aprendizaje.

Las Bases Curriculares detallan un conjunto de actitudes específicas que se espera desarrollar en cada asignatura, que emanan de los objetivos de aprendizaje Transversales de las Bases. Se espera que, desde los primeros niveles, los alumnos hagan propias estas actitudes, que se aprenden e interiorizan mediante un proceso permanente e intencionado, en el cual es indispensable la reiteración de experiencias similares en el tiempo.

El aprendizaje de actitudes no debe limitarse solo a la enseñanza en el aula, sino que debe proyectarse socialmente e involucrar a la familia.

2.1.3.1 Objetivos de aprendizaje transversales (OAT)

Son aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, y apuntan al desarrollo personal, ético, social e intelectual de los estudiantes. Forman parte constitutiva del currículo nacional y, por lo tanto, los establecimientos deben asumir la tarea de promover su logro.

Los OAT no se logran por medio de un sector de aprendizaje en particular; conseguirlos depende del conjunto del currículo y de las distintas experiencias escolares. Por esto es fundamental que sean promovidas en las diversas disciplinas y en las distintas dimensiones del quehacer educativo (por ejemplo: por medio del proyecto educativo institucional, la práctica docente, el clima organizacional, la disciplina o las ceremonias escolares y el ejemplo de los adultos).

No se trata de objetivos que incluyan únicamente actitudes y valores. Supone integrar esos aspectos con el desarrollo de conocimientos y habilidades.

Estos objetivos de aprendizaje Transversales involucran, en el ciclo de la Educación Básica, las distintas dimensiones del desarrollo –físico, afectivo, cognitivo, socio-cultural, moral y espiritual–, además de las actitudes frente al trabajo y al dominio de las tecnologías de la información y la comunicación.

Cuando en las Bases Curriculares se habla de habilidades, se refiere al conjunto de habilidades y destrezas que el estudiante debe alcanzar al final de un proceso de enseñanza aprendizaje. El estudiante es capaz de demostrarlas a corto, mediano y largo plazo, siendo éstas las condiciones de salida donde el estudiante asimila un programa de estudios, incluyendo desempeños en el ámbito de la comprensión de conocimientos, tareas y procedimientos, como aspectos actitudinales (Pimienta, 2012).

En este sentido, los indicadores de evaluación, mapas de progreso y estándares de aprendizaje orientan a la consecución de “resultados de aprendizaje los cuales son descripciones explícitas de lo que un estudiante debe saber, entender y saber hacer al final

de un proceso de aprendizaje o de un curso. Normalmente los resultados de aprendizajes son expresados con conocimientos, actitudes y aptitudes o habilidades” (Ruay, 2013).

2.1.3.2 Educación inclusiva

Para un mejor trabajo en el aula en la diversidad la Ley General de Educación N°20.370/2009, en su artículo N°3 establece que “la educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley”. Es por esto, que la Institución define que los estudiantes que se encuentren incorporados en establecimientos de la Institución en los distintos niveles o modalidades de educación ya sea educación parvularia, básica o media, deberán trabajar al igual que todos los estudiantes con el currículum nacional, con las asignaturas que ahí se definen y con los objetivos que estas proponen, participando activamente de las actividades planificadas por asignatura a nivel de curso.

Los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) de diversas características desarrollan sus actividades en el aula del establecimiento. Para esto, se realizan adecuaciones curriculares pertinentes a las necesidades de los estudiantes que se encuentran en el aula. En el momento de trabajo colaborativo, el profesor de aula de la asignatura, se presenta con su planificación correspondiente al día que se realizará el apoyo, junto con el profesional del área de educación especial realizan la adecuación curricular y encuentran en conjunto la mejor respuesta de apoyo al o los estudiantes. Para esto, los formatos de planificación tienen incorporado este ítem (adecuación curricular) donde se detalla la adecuación realizada para dicha ocasión. Esta adecuación curricular debe realizarse, cuando la planificación de clases no logre dar una respuesta a los estudiantes que presentan NEE y que requieran ajustes más significativos para progresar en sus aprendizajes y evitar la marginación del sistema escolar.

Las adecuaciones curriculares son los diferentes cambios que se pueden realizar en los elementos del currículum, que se traducen en ajustes de la programación del trabajo en el aula. Estas consideran las diferencias de los estudiantes y deben asegurar la participación, permanencia y progreso en el sistema escolar.

Las Adecuaciones curriculares que se definan para cada estudiante se deberán organizar como lo establece el Decreto N°83/2015 en un Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI), el cual tiene como finalidad orientar la acción pedagógica que se implementará en el aula. Este Plan debe llevar un seguimiento de la eficacia de las decisiones adoptadas e implementadas durante el año, el cual permitirá a los profesionales evaluar los procesos y verificar logros y resultados de aprendizaje por estudiante.

Los tipos de adecuaciones curriculares según el Decreto N°83/2015 y que utilizará la institución son los siguientes:

a) Adecuaciones Curriculares de acceso (criterios a considerar):

- ✓ Presentación de la información.
- ✓ Formas de respuesta.
- ✓ Entorno.
- ✓ Organización del tiempo y el horario.

b) Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje.

- ✓ Graduación del nivel de complejidad.
- ✓ Priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos.
- ✓ Temporalización.
- ✓ Enriquecimiento del currículum.
- ✓ Eliminación de aprendizajes.

2.1.4 Gestión del currículum en el aula

La gestión del currículo contempla responsabilizarse, desde el diseño (currículo planificado), pasando por la implementación (currículo diseñado) y culminando con la evaluación (currículo aprendido).

La implementación y seguimiento del currículum es una de las tareas de la gestión del Director y su equipo técnico tanto en la escuela como en el Liceo, como lo establece el instructivo 15/81, el Marco para la Buena Dirección y Marco para la Buena Enseñanza.



Figura N° 1 Modelo de gestión del currículum
(Fuente: Fundación Magisterio de La Araucanía, 2015)

Las dimensiones que se abordan en la gestión y evaluación del currículo contemplan planes y programas de estudios, los desempeños de los estudiantes y profesores, los recursos disponibles para el aprendizaje, las metodologías de trabajo de los docentes y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

El MINEDUC propone en este nivel que todos los niños y niñas alcancen los objetivos de aprendizaje propuestos por el currículo nacional vigente.

El rol de los docentes es diseñar la enseñanza y evaluación de los aprendizajes del currículum en sus diversas asignaturas, tarea que cobra especial importancia frente a la entrada en vigencia de las nuevas Bases Curriculares desde el año 2012.

La Fundación del Magisterio de La Araucanía tiene una oferta educativa amplia en este nivel, atendiendo en las modalidades de Educación Básica Completa en sectores urbanos y rurales, además en los sectores rurales se cuenta con escuelas uni-docente, bi-docente, tri-docente, multigrado desde 1° a 6° básico y 7°y 8° respectivamente.

Las escuelas uni-docentes, Bi- docentes o tri-docentes, son escuelas que tienen uno, dos o tres profesores y hasta 21 estudiantes, con cursos desde 1° hasta 6° básico, algunos con 7° y 8°, por lo general combinados. El docente se hace cargo de lo administrativo y del aula. Atendiendo una diversidad de estudiantes, de edades, características, estilos y ritmos de aprendizajes diversos.

2.2 Características de los profesores efectivos

Murillo (2005) señala:

La eficacia escolar no es la suma de elementos aislados. Las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, una cultura que necesariamente está conformada por un compromiso de los docentes y de la comunidad escolar en su conjunto, un buen clima escolar y de aula que permite que se desarrolle un adecuado trabajo de los docentes y un entorno agradable para el aprendizaje. (p. 281)

El gran objetivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje es propiciar que cada uno de los educandos, independientemente de su clase social, cultural y entorno familiar, logren los objetivos de aprendizaje propuestos para cada uno de los niveles en que éstos se encuentren, es un norte que precisa de un docente que presente comportamientos positivos en relación a promover el entendimiento académico, para lograr que todos los alumnos, logren este aprendizaje (Arancibia, 1997). A continuación, se describen las particularidades que un profesor efectivo posee:

Los factores indirectos hacen hincapié, en aspectos importantes como la vocación, los rasgos personales y el dominio de los contenidos que se enseñan docentes. En este sentido la vocación o compromiso profesional, es la característica de los profesores efectivos, y se evidencia a través del "entusiasmo" de enseñar, la vitalidad y la capacidad de transmitir un contagioso frenesí por su materia, lo que contribuiría a que los alumnos/as se desempeñen positivamente en el área de estudio, lo que conlleva además, que un docente con vocación da preferencia a los aspectos pedagógicos en su tarea educativa y proyecta las altas expectativas respecto a la capacidad de logro de sus alumnos. McKean (1989) (citado en Arancibia, 1997) En este mismo sentido, Poggeler (1984) (citado en Arancibia, 1997) lo define como: la gran capacidad de los docentes para hacer su materia entretenida e interesante.

Los rasgos personales corresponden a las características individuales que tienen los profesores, y que hacen más efectiva su labor educativa. Tausch (1987) (citado en Arancibia, 1997), señala que hay tres características personales del profesor, que influirían

fuertemente en el rendimiento de los alumnos: la comprensión, la preocupación por el alumno, y la naturalidad.

Del mismo modo, Czerniack y Chiarelott (citados en Arancibia, 1997), señalan como rasgo importante de todo profesor eficaz, la tendencia a tomar como una responsabilidad personal el aprendizaje de sus alumnos. De acuerdo a esta característica, los profesores son capaces de modificar sus métodos para llegar pedagógicamente mejor a sus alumnos, fomentando la curiosidad y estimulando al conocimiento.

Igualmente, existen otros rasgos personales que son notables en un profesor eficaz: ser acogedores, cercanos y con llegada al mundo de sus alumnos, y al mismo tiempo, exigentes y consecuentes con las normas planteadas, puesto que la misión del maestro es contribuir al crecimiento integral de sus alumnos y alumnas, incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales (Arancibia, 1997).

Los resultados indican que los profesores efectivos evalúan positivamente sus condiciones laborales en el colegio, presentan un alto nivel de compromiso profesional, presentan una mayor habilidad verbal, se atribuyen el éxito o fracaso del aprendizaje de los alumnos, y parecen estar conscientes de las implicaciones que tienen en los aprendizajes sus prácticas instruccionales (Arancibia, 1997).

Otro punto considerado relevante, es el dominio del contenido que posea el profesor. Esto, ya que la seguridad con respecto a los contenidos que se enseñan, influye de modo positivo en lo aprendido por los alumnos. El hecho que un docente tenga un buen dominio de los contenidos disciplinarios, permite que también haga uso de estrategias adecuadas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Czerniack y Chiarelott (1990) afirman que la preparación intelectual del maestro ejerce una clara influencia en los resultados de sus alumnos. Esto, ya que profesores con una sólida formación exhiben actitudes y conductas asociadas con la enseñanza efectiva (citados en Arancibia, 1997).

Los factores directos están relacionados con el clima grupal que se desarrolla en la sala de clases y el liderazgo académico por parte de los docentes (Arancibia, 1997). Una de las particularidades de un profesor eficaz en relación a los factores directos es la capacidad que debe tener para crear un ambiente propicio, o clima grupal, para el aprendizaje. El cual se caracteriza por ser un ambiente de orden, con reglas que son aprendidas y seguidas por los estudiantes, de manera que el aprendizaje de los alumnos se vea ininterrumpido por distracciones. Cuatro son los aspectos más importantes para la creación de un ambiente positivo en la sala de clases: la creación de un ambiente de trabajo, la creación de un clima afectivo, estimulación y refuerzo permanente a la participación, y un adecuado reconocimiento e interpretación de los distintos patrones de comportamiento grupal (Arancibia, 1997).

Rodríguez (citado en Arancibia, 1997) agrega tres hechos que resultan importantes para lograr un ambiente de trabajo: la compenetración, es decir, que el profesor pueda permanecer consciente de lo que está sucediendo en todas las partes de la sala de clases; la simultaneidad, esto es, la capacidad del profesor para hacer más de una cosa a la vez, respondiendo a las necesidades de los alumnos en forma individual sin perder por ello el control del curso; y, finalmente, el desafío y la variedad de las tareas, es decir, que las tareas sean fáciles de resolver con un esfuerzo razonable y lo suficientemente difíciles para hacerlas desafiantes, logrando así mantener la atención de los alumnos.

El otro aspecto primordial dentro de un clima grupal, es el fortalecimiento de la afectividad, que surge tras la mantención de un trato personal con los alumnos, estando siempre atentos a sus reacciones, una interpelación cariñosa, cordial, y coloquial, dirigiéndose a cada alumno por su nombre, expresándoles confianza y apoyándolos positivamente, la capacidad de mantener la disciplina, haciéndose respetar por su propia presencia, sin dejar de ser una persona cercana y cordial, el respeto por los alumnos, el reconocimiento de los propios errores; y, finalmente, la aceptación del humor en los alumnos. Es importante que el profesor conozca las características de la etapa de crecimiento de sus alumnos, igual que sus motivos y necesidades, para así lograr una comprensión más integral de sus comportamientos.

Para propiciar un clima afectivo, el profesor puede estimular la participación, aceptar las expresiones de los alumnos, atender las consultas individuales sin que ello lo desvincule del grupo total, respetar las normas establecidas, reforzar los logros y respuestas correctas, distinguiendo entre los distintos grados de la calidad de las mismas. En suma, resulta importante lograr el máximo de comunicación entre profesor y alumno Jourdan, (citado en Arancibia, 1997).

El segundo elemento directo del profesor efectivo es el liderazgo académico. Este se refiere, en general, a la capacidad del profesor para dirigirse en forma adecuada al interior de la sala de clases. Algunos elementos centrales de este factor son: el uso de estrategias adecuadas, la organización de instancias evaluativas, el buen uso del tiempo, y la orientación hacia metas formativas (Arancibia, 1997).

Respecto del uso de estrategias adecuadas, los profesores efectivos utilizan sistemáticamente una secuencia lógica en la enseñanza. Estas prácticas son sinérgicas, es decir, no importa cuán efectiva sea cada una de ellas, lo importante es que se den como un todo. Arancibia y Álvarez (1997) señalan dos conductas de manejo instruccional propiamente tales, que serían propias de los profesores eficaces: la capacidad de mantener la continuidad de la clase, y la capacidad de mantener al curso involucrado en actividades instruccionales (citados en Arancibia, 1997).

Otro punto considerado relevante es la capacidad del docente para lograr adecuadas instancias evaluativas. Con respecto a este tema, se propone importante: la generación de instancias evaluativas de tipo informal; la creación de instancias evaluativas de tipo formal; la aplicación de criterios de evaluación acordados previamente con el curso; y la retroalimentación permanente de lo aprendido al comentar los resultados obtenidos en las pruebas (Arancibia, 1997).

Otro aspecto relevante dentro del liderazgo, es el dominio del tiempo en la sala de clases. Múltiples investigadores, señalan que el tiempo dedicado por los profesores a

actividades instruccionales ha resultado ser un factor influyente en la cantidad y calidad de los aprendizajes logrados por los alumnos. Basándose en los hallazgos de distintas investigaciones, podemos afirmar que cuanto más tiempo reciben los alumnos de parte de maestros comprensivos, respetuosos, preocupados y naturales, mejores resultados obtienen. Del mismo modo estos profesores también logran mantener al curso involucrado en las tareas que ellos proponen, consiguiendo así que la mayoría de los niños en el curso trabajen, asegurando de esta forma que el uso del tiempo es un factor decisivo en el rendimiento escolar (Arancibia, 1997).

El último elemento relacionado a los profesores con liderazgo académico, es su permanente esfuerzo y orientación hacia el logro de una mejor formación en sus alumnos, es decir, una educación integral (Arancibia, 1997).

En relación a los elementos descritos anteriormente, una escuela eficaz, es una escuela participativa, una escuela donde los alumnos, padres, madres docentes y comunidad en general se sienta una escuela en su conjunto participando de forma activa en las actividades están implicados en su funcionamiento y organización, y estos contribuyan a la toma de decisiones (Murillo, 2007).

“Todo proceso de cambio debe focalizarse en cómo mejorar las capacidades de los miembros de la comunidad educativa para que, conjuntamente, mejoren las capacidades internas de la organización en su totalidad” (Murillo y Krichesky, 2012, p. 28)

En resumidas cuentas, los rasgos directos como los indirectos reflejan una coherencia entre el ser, el saber y el saber hacer del profesor, lo cual posibilita una mejor formación de los alumnos/as; el fin de la educación y del rol de un docente efectivo.

2.3 Estrategias desde la teoría

2.3.1 Estrategias del modelo asociacionista

Este modelo postula que la mente está formada por asociaciones de ideas o conexiones, por ello la enseñanza bajo esta mirada pretende un “cambio asociativo” que se refiere a la situación en la que las respuestas a un estímulo acaban por aparecer ante otro del todo distinto, solo si, luego de repetidos ensayos hay pequeñas modificaciones en la naturaleza del primero, que consiste en la adición y la remoción de algunos elementos. El cambio asociativo, por lo tanto, es un medio de facilitación de la transferencia o la aplicación de los conocimientos. El proceso de aprendizaje comprende el apareamiento de un estímulo y una respuesta. Se habla igualmente de “fuerza asociativa” donde un patrón de estímulo adquiere toda su fuerza asociativa al momento de su primer apareamiento con una respuesta (Schunk, 1997).

De acuerdo a lo anterior el modelo insiste en que el comportamiento se generaliza y discrimina para luego ser transferido al grado en que las situaciones compartan elementos comunes. Ante esto el desarrollo de este enfoque da origen a dos modelos de enseñanza, donde su objeto de estudio es el comportamiento observable.

2.3.2 Condicionamiento clásico

El aprendizaje bajo el condicionamiento clásico es parte del proceso de adaptación al medio para asegurar la supervivencia interpretándolo como el proceso para establecer reacción receptor-efectora (neurológica) en respuesta a las necesidades. Arancibia (1997) indica que al conocer los procesos del condicionamiento clásico que hay a la base de todo el aprendizaje, ayudará al educador no sólo a comprender ciertas conductas y actitudes de sus alumnos y alumnas, sino que moldearlas de manera que permitan un aprendizaje más efectivo.

En consecuencia, a lo anterior, Lefrançoise (1988) plantea la importancia del condicionamiento clásico para los profesores, que recae en que, a través de estos procesos inconscientes, los alumnos aprenden de las materias, profesores y estímulos que se relacionan con ellos. Este condicionamiento ocurre en todas las situaciones de aprendizaje, en casi todo momento, independiente de cualquier otro tipo de aprendizaje que está ocurriendo al mismo tiempo.

Las estrategias empleadas desde este marco son llamadas “estrategias de adquisición”. Estas son el proceso mediante el cual un organismo aprende una asociación. En el condicionamiento clásico el estímulo condicionado y el estímulo incondicionado son emparejados, el experimentador espera un tiempo corto y vuelve a emparejarlos, cada emparejamiento se denomina ensayo y permite la adquirir la asociación entre ambos. El mismo Pavlov, padre de esta teoría, explica al condicionamiento señalando que un estímulo nuevo, antes indiferente llega al cerebro y en ese momento encuentra en el sistema nervioso un foco de gran excitación, dicho estímulo comienza a concentrarse y a abrir una vía hasta esta y por él hasta el órgano correspondiente, con lo que se convierte en estimulante de este, lo que permite asociar ambos estímulos (Schunk, 1997).

En este contexto, se propone la estrategia de repetición para este modelo, y señala que son todas aquellas actividades que requieren denominación de la información, esta estrategia es útil cuando se necesita aprender materiales arbitrarios o sin significado como

por ejemplo números de teléfono, listas de palabras sin ningún propósito, fechas memorables, también se encuentran técnicas como tomas de notas libres y el subrayado o destacado. Por otra parte, Pozo (1990), señala que las estrategias de repetición son aquellas que implican la repetición de los contenidos (diciendo o escribiendo) o centrarse en partes claves de él. Las técnicas adosadas a esta estrategia son la repetición de términos en voz alta, copia del material objeto de aprendizaje y el emparejamiento.

2.3.4 Condicionamiento operante o instrumental

El condicionamiento operante instrumental es el proceso a través del cual se fortalece un comportamiento que es seguido de un resultado favorable (refuerzo), con lo cual aumentan las posibilidades de que ese comportamiento vuelva a ocurrir. El condicionamiento operante sostiene que se aprende aquello que es reforzado. Esta postura, se basa en la idea de que el comportamiento está determinado por el ambiente, y que son las condiciones externas el ambiente y la historia de vida las que explican la conducta del ser humano Strom y Bernard (1982) (citados en Arancibia, 1997).

De esta manera, el refuerzo fortalece las respuestas e incrementa la probabilidad de que ocurran de nuevo cuando los estímulos estén presentes. El modelo básico del condicionamiento operante es una contingencia de tres términos: un estímulo discriminativo (antecedente), una respuesta y un estímulo reforzador (consecuencia) (Schunk, 1997).

Ante esto, dentro de este modelo surgen los refuerzos y los castigos, vistos como programas de reforzamiento, estos son un patrón de recompensas que mantiene las respuestas condicionadas, entre ellos se pueden encontrar el concreto, ejemplo: materiales que se entregan para un reconocimiento, el social, ejemplo: refuerzo social para reconocer el comportamiento, las actividades reforzadoras, ejemplo: recompensar un trabajo con actividades, *tolkien* (aplicación de la economía de fichas para el fomento de la conducta adecuada en actividades escolares) o económico, ejemplo: acumulación de algo para recibir retribución, y el vicario, por ejemplo: recompensa en un estereotipo a seguir (Schunk,1997).

Por tanto, los programas de refuerzo positivo son aquellos que aumentan la probabilidad de la respuesta y en contraposición a este programa, existe el programa de refuerzo negativo que son los que incrementan la posibilidad de la conducta cuando se aplica contingentemente para que esta no vuelva a ocurrir (Fuentes, 1998).

En las estrategias bajo el condicionamiento operante se visualizan cinco procesos en el aprendizaje: El *priming* es el primero de estos, se usa cuando se quiere reforzar una conducta que rara vez o nunca ha sido exhibida por la persona (Arancibia, 1997).

El *shaping* o moldeamiento, es un proceso que se usa para enseñar conductas muy complejas, que no se puede esperar que ocurran correctamente las primeras veces que se llevan a cabo. El moldeamiento mediante aproximaciones sucesivas es un proceso en que se da un refuerzo cuando la persona muestra un comportamiento que se parece o aproxima al comportamiento deseado; cada comportamiento reforzado debe ser una mejor aproximación a lo deseado (Arancibia, 1997).

El encadenamiento es un proceso que se relaciona con la aproximación sucesiva y requiere de un programa de reforzamiento que vaya paso a paso: es el reforzamiento de componentes parciales o de ciertas partes de un comportamiento más complejo. Se refuerzan secuencialmente distintas partes del comportamiento con la expectativa de que se aprenda también el comportamiento total (Arancibia, 1997).

El contra condicionamiento es el proceso a través del cual un comportamiento indeseado es eliminado o removido al mismo tiempo que es sustituido por un comportamiento deseable a través del reforzamiento. Los dos comportamientos son incompatibles, por lo cual, el establecimiento de la conducta deseada implica necesariamente la eliminación de la indeseada (Arancibia, 1997).

La extinción es el proceso que implica la pérdida de patrones de comportamiento que han sido previamente reforzados. Se produce cuando se elimina el refuerzo y una conducta. Para eliminar o extinguir una conducta, es necesario en primer lugar identificar los refuerzos que están ligados a ella, para luego retirarlos (Arancibia, 1997).

Los programas de refuerzo son la pauta con la cual se aplica el refuerzo. Existe el refuerzo continuo que se refiere al reforzamiento de cada una de las partes correctas. Es el tipo de reforzamiento más rápido para aprender una conducta.

El refuerzo parcial o intermitente es aquel que se entrega de manera frecuente, pero no continuada, es decir, sólo frente a algunas emisiones de la conducta. Este tipo de reforzamiento demora más en producir el aprendizaje de una respuesta, pero produce un comportamiento más resistente a la extinción. El criterio para administrar o no el refuerzo puede ser de intervalo fijo o variable o bien de razón fija o variable.

Seguido de este, es el programa de intervalo, aquí los refuerzos se administran cada cierto tiempo determinado, en el intervalo fijo este periodo de tiempo es siempre el mismo, lo cual lo hace sumamente predecible y por lo cual tiende a disminuir la conducta inmediatamente después de entregado el refuerzo (Arancibia, 1997).

Fuentes (1998) (citado en Arancibia, 1997) señala que existen estrategias de enseñanza de Intervalo fijo donde se refuerza cada cinco minutos y la recompensa es predecible. El reforzamiento siempre se dará con la primera respuesta correcta que ocurra después de cierto tiempo fijo. En el intervalo variable, el tiempo que transcurre entre un esfuerzo y el próximo va cambiando, de manera que es difícil de predecir su aparición, pero la conducta se hace uniforme, estable y difícil de extinguir.

En este sentido la estrategia enseñanza de intervalo variable es donde se refuerza la primera respuesta correcta después de cinco minutos, luego después de siete y luego después de nueve (Pozo, 1990).

En el programa de razón, lo que importa es el número de respuestas ejecutadas y no el tiempo que pase entre cada refuerzo. En un programa de razón fija, el refuerzo es entregado cada cierto número de respuestas (Arancibia, 1997).

La estrategia de razón fija es un programa intermitente que provee de refuerzo de una respuesta desde que se ha emitido un número fijo de ellas, contadas a partir del reforzamiento anterior, reforzamiento cada diez respuestas correctas (Pozo, 1990).

Los programas de razón variable, por otro lado, refuerzan al individuo después de un número variable de respuestas, que oscilan alrededor de un promedio determinado (Arancibia, 1997). La estrategia de razón variable es un programa intermitente en el que se contemplan los reforzamientos de acuerdo a una serie de razones al azar teniendo un determinado promedio, reforzamiento de la décima respuesta correcta, luego de la séptima luego de la novena y luego de la duodécima (Pozo, 1990).

El condicionamiento operante al ser aplicado a la educación, presta especial relevancia a la capacidad para instaurar, modificar y eliminar conductas indeseables y para instaurar otras deseables. Así los principales usos que se le han dado a esta técnica en la educación han consistido en crear un ambiente conductual apropiado a la situación de aprendizaje, mediante un adecuado uso del refuerzo, castigo y estímulos discriminativos (Arancibia, 1997).

2.3.5 Estrategias del modelo cognitivista

Este modelo reconoce la importancia de cómo las personas organizan, filtran, codifican, categorizan y evalúan la información y la forma en que estas herramientas, estructuras o esquemas mentales son empleados para acceder a interpretar la realidad Grenon (citado en Schunck, 1997).

Las estrategias cognitivas son las encargadas de codificar, almacenar y recuperar la información implicada en el material de estudio. Según el trabajo de Weinstein y Mayer (1986), se han diferenciado estrategias cognitivas que incluyen técnicas de repetición de los nombres de los ítems de una lista ordenada, las estrategias complejas de ensayo cuyas técnicas son copiar, subrayar o sombrear el material.

En este sentido, Pozo (1990) señala que estas implican permanecer consciente de lo que se está tratando de lograr, seguir la pista de las estrategias que se usan y del éxito logrado con ellas, adaptando una postura de concordancia.

Dentro de este modelo se encuentran las estrategias básicas de elaboración, las que consisten en elaborar una imagen mental u oración vinculando los ítems como un estado y un producto que produce. Respecto a lo mencionado anteriormente, Pozo (1990) señala que la estrategia de elaboración implica efectuar alguna reconstrucción mental de la información para hacerla más significativa, el objetivo principal de la estrategia de elaboración es integrar la información presentada con el conocimiento previos. Estas estrategias se utilizan por ejemplo en el aprendizaje del vocabulario de alguna lengua extranjera, aprendizaje de la información tomada de un texto. “Para ello se suele recurrir a determinadas técnicas como el parafraseo, crear de analogías, generar inferencias, hacer notas, responder preguntas, y efectuar resúmenes” (Pozo 1998, p.296).

Por su parte, Hernández y García (1991) alude a las mismas estrategias llamándoles estrategias de procesamiento profundo, que posibilitan establecer conexiones externas entre el conocimiento recién adquirido y el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva

del aprendiz, lo cual potenciará la significatividad para el estudiante y, en último término, mejorará su recuerdo. Estas estrategias incluyen el uso de técnicas como:

- a) parafrasear el material a aprender;
- b) re-elaborar el material de estudio aportando tópicos y ejemplos conocidos;
- c) crear analogías vinculando la información nueva con la ya conocida;
- d) explicar a otro las ideas del material a aprender;
- e) hacerse preguntas y responderlas acudiendo a información conocida (p.63).

Las estrategias de organización u organizativas básicas, permiten al estudiante estructurar los contenidos planteando conexiones entre ellos y estableciendo, por lo tanto, una coherencia interna para la información. Precisamente, la búsqueda de la combinación de los elementos informativos en un todo coherente y significativo es la característica que diferencia esta estrategia de la de selección. Esta estrategia implica técnicas tales como:

- a) seleccionar las ideas principales y secundarias de los materiales de estudio con objeto de estructurarlas en un todo coherente;
- b) seleccionar, mediante subrayado del material a aprender, con el objeto de combinar los elementos informativos en una estructura significativa;
- c) esbozar una red o mapa donde se establezca una estructura coherente con las ideas importantes del material de estudio;
- d) identificar la prosa o las estructuras expositivas de los textos con objeto de recuperar los contenidos informativos esenciales de una forma organizada;
- e) clasificarla información a aprender en función de un determinado criterio. También se puede delinear un texto o establecer una jerarquía (Hernández, 1991).

Las estrategias de monitoreo de la comprensión presentan como técnicas: controlar las fallas de comprensión, como cuestionarse a sí mismo (Hernández, 1991). Pozo (1990) presenta las siguientes estrategias dentro del modelo cognitivista:

a) Exploración: consiste en dar una mirada al material asignado para formar un marco mental o esquema, explorar puede incluir apenas mirar el título y observar los dibujos o puede implicar no sólo esas actividades, sino leer la sección introductoria, los epígrafes en negrita, y el resumen del capítulo y estudiar los mapas u otros gráficos.

b) Predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos, supone como técnica reflexionar en torno a qué información se presentará, basándose en el marco mental desarrollado, mientras se examina el material y en el conocimiento anterior, y establecer motivos para procesar la información, tales como “quiero averiguar”.

c) Comparar: es vincular la nueva información con lo que se sabe, así como advertir similitudes y diferencias dentro de la nueva información, crear imágenes mentales que trae como técnica el hacer un cuadro mental con el fin de poder visualizar lo que se está procesando.

d) Seleccionar ideas importantes, donde su técnica es incluir elementos de historia en textos de ficción e ideas principales en textos de no ficción, identificar el problema alrededor del cual gira la acción en una historia, así como los personajes principales y los rasgos de carácter de cada uno, el escenario y la resolución del problema, identificar los tópicos de los párrafos, en textos de no ficción y enunciar en las propias palabras la idea más importante presentada por el tópico.

e) Monitorear el avance del logro de los objetivos utiliza técnicas confirmar predicciones, identificar brechas en el conocimiento o la comprensión, ampliar el aprendizaje a nuevas preguntas, rellenar las brechas, etc., y adoptar una situación correctiva si es necesario.

f) Clasificar información: es agrupar ideas que están vinculadas en algún sentido y etiquetarlas. Por ejemplo, en ciencias sociales los alumnos pueden enumerar acontecimientos importantes, nombres, fechas y lugares a medida que se presenta la información. Luego estos apuntes podrán clasificarse para facilitar su retención bajo tópicos según las ideas vinculadas.

g) Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones: es demostrar comprensión siendo capaz de transferir el conocimiento aprendido en una situación a una situación similar pero nueva, y por analogía, predecir correctamente cómo será la nueva situación.

h) Ensayar y estudiar: referido a revisar apuntes, tareas e interrogatorios, integrar apuntes en un esquema; repetir las ideas principales, componer y responder preguntas de un ensayo; predecir y responder preguntas objetivas; desarrollar instrumentos nemotécnicos, etc.

Según Mercer (1997) uno de los propósitos de los profesores es guiar la actividad de aprendizaje de sus estudiantes según las ordenes requeridas en el currículo, e intentar construir una visión conjunta y compartida del conocimiento educativo de sus estudiantes. En el intento de guiar el conocimiento, propone como estrategia la conversación para obtener conocimiento relevante de los estudiantes, para que puedan detectar qué es lo que los estudiantes ya saben y comprenden y para que el conocimiento sea contemplado tanto como propiedad de los estudiantes como del profesor, las técnicas son mediante obtenciones directas y mediante pistas.

De igual forma señala que responder a lo que dicen los estudiantes, también es una estrategia, no solo para que los estudiantes obtengan el feedback en sus intentos, sino también para que el profesor pueda incorporar en el flujo del discurso lo que los estudiantes dicen y pueda reunir las contribuciones de los estudiantes para construir significados más generalizados, las técnicas pueden ser confirmaciones, rechazos, repeticiones, elaboraciones, reformulaciones. Así también el describir las experiencias de clase, es igualmente una decisión estratégica, y es una instancia donde los estudiantes comparten de manera que la significación educativa de esas experiencias conjuntas sea revelada y se le dé importancia, utilizando técnicas como frases tipo “nosotros”, recapitulaciones literales, recapitulaciones reconstructivas.

Hernández y García (1991) proponen dentro de este modelo las estrategias de selección o especialización, las cuales son herramientas que permiten al estudiante separar lo relevante de lo irrelevante, favoreciendo la comprensión. Estas estrategias requieren la

capacidad de analizar el material con objeto de reconocer cómo se relaciona y jerarquiza la información a aprender y la habilidad de sintetizar la información con el objeto de seleccionar aquella realmente relevante para cada tarea concreta. Algunas de las técnicas empleadas para la operatividad de esta estrategia pueden ser: a) el vistazo inicial con objeto de detectar la estructura textual del material de estudio: b) la selección, mediante subrayado, de las metas principales: c) el resumen, cuando supone una forma de sintetizar la información relevante para la tarea de aprendizaje

.

Bajo estas estrategias están los mecanismos autorreguladores, que por cierto se comprenden como estrategias en la medida que son intencionadas y controladas por un docente, se incluyen técnicas como: confirmar si se entendió, presidir resultados, evaluar la efectividad al intentar hacer una tarea y planear la siguiente acción (Gaskins y Elliot, 1999).

Además, se presentan otras como estrategias que sirven para monitorear el aprendizaje, utilizando técnicas como la autointerrogación y la detección de errores y estrategias que sirven para organizar la información, y técnicas como el agrupamiento y el esquema, incluyendo los esquemas básicos Weinstein y Mayer (citados en Flick, 2007).

Según González (2002), la autorregulación motivacional es otra de las estrategias dentro del modelo cognitivista, las cuales son mecanismos y procedimientos empleados para gestionar aquellas situaciones de riesgo que afectan al bienestar personal y/o para promover estados emocionalmente adaptativos (citado en Pienda, 2002, p.30).

En función de las metas que potencialmente pueden establecer o adoptar los estudiantes, las estrategias motivacionales se podrían clasificar en dos grandes tipos:

a) estrategias motivacionales orientadas al sostenimiento del compromiso y las intenciones de aprendizaje y estudio, y b) estrategias motivacionales destinadas a una defensa de la imagen y al bienestar personal. De hecho, esta diferenciación podría asociarse a las dos formas básicas de adaptarse a las demandas percibidas (afrontamiento) descritas por Lazarus y Folkman (1984).

Hernández y García (1991) señalan que la estrategia de repetición, esta vez centrada en la autorregulación, es una de las estrategias más conocidas y utilizadas por los estudiantes, y se orienta fundamentalmente, a la retención del material de estudio. Esta estrategia implica recitar o repetir partes de información, con el objeto de mantenerla activa en la memoria de trabajo. Estas estrategias centradas en la memorización son útiles para algunas tareas de aula cuando a los estudiantes sólo se les pide que recuerden cierta información, pero, probablemente resulten insuficientes cuando se requiere cierta elaboración de esa información.

Existen finalmente, las estrategias de gestión de recursos, empleadas para optimizar el proceso de aprendizaje gestionando los diferentes recursos disponibles, materiales y personales (tiempo, entorno de estudio o la ayuda de otros). Estas estrategias de gestión de recursos implican el control activo de recursos que el estudiante tienen a su disposición, tales como el tiempo, el entorno de estudio, la ayuda de los profesores y compañeros, etc.

Las estrategias de gestión de recursos utilizan técnicas como:

- a) del tiempo de estudio,
- b) del entorno de estudio, y
- c) de la ayuda de los demás (Gonzáles, 2002).

2.3.7 Estrategias del modelo de construcción del aprendizaje

Las Estrategias bajo la postura constructivista tienen implicaciones importantes para la enseñanza y la elaboración de programas. Las recomendaciones más directas son que los estudiantes deben comprometerse de manera más activa en su aprendizaje y los maestros tienen que ofrecerles experiencias que los obliguen a pensar y a revisar sus creencias (Schunck, 1997).

Dos de las primeras explicaciones fueron la teoría de Bruner del conocimiento cognoscitivo y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

Bruner (1983) argumenta que el conocimiento puede ser representado en acto (acción), en forma icónica (imágenes y simbólica (lenguaje, sistemas de símbolos). El aprendizaje por descubrimiento es significativo porque permite que los estudiantes obtengan el conocimiento ellos mismos al formular y probar hipótesis. Se trata de un razonamiento inductivo que exige que los maestros organicen actividades para que sus alumnos exploren (citado en Schunck, 1997).

Según Ausubel, (1993) el aprendizaje significativo por percepción de hechos, conceptos y principios ocurre al relacionar la nueva información con el conocimiento almacenado en la memoria (citado en Schunck, 1997).

En este sentido el constructivismo ayuda a internalizar, reacomodar o transformar la información nueva, esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas. De esta manera, el constructivismo percibe el aprendizaje como una actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos (Grennon y Brooks 1999).

Aplicado a la tarea pedagógica, Bruning (1995) señala:

Los maestros no enseñan en el sentido tradicional de pararse frente a la clase e impartir conocimientos, sino que acuden a materiales con lo que los alumnos se comprometen activamente mediante manipulación e interacción social. Las actividades insisten en la observación, al acopio de datos, la generación y la prueba de hipótesis, y el trabajo cooperativo. El grupo visita lugares fuera del aula y los maestros elaboran los programas planeando juntos. Por último, los estudiantes aprenden a ser más autorregulados y a plantearse metas para asumir un papel más activo en su propio aprendizaje, supervisar y evaluar su progreso y a explorar sus intereses de modo que superen los requerimientos básicos” (citados en Schunck.1997, p.209).

Cabe añadir que, respecto de los autores, es posible enseñar los rudimentos de cualquier materia de manera significativa a estudiante de cualquier edad. De acuerdo a lo planteado los maestros deben revisar los programas para impartir los mismos contenidos de diferentes modos según el estadio de desarrollo del niño.

2.3.8 Prácticas pedagógicas

El cambio educativo en esta nueva concepción curricular es multidimensional según lo señalan autores como Fullan y Stiegelbauer (1999), donde se conjugan tres dimensiones básicas:

- La novedad de los materiales,
- Los enfoques de enseñanza y
- Las nuevas concepciones o creencias pedagógicas del profesor.

En este contexto es interesante destacar lo que propone Eisner (1990) respecto al cambio o innovación en el aula, en donde se pueden identificar las siguientes dimensiones:

- Intencional, que corresponde a nuevo sistema de creencias o concepciones por parte del profesor.
- Estructural que hace referencia a una nueva vía para estructurar la escuela, referido a los tiempos y espacios del docente.
- Curricular que tiene que ver con la calidad de los contenidos de la enseñanza y su articulación, adecuaciones y pertinencia curricular.
- Pedagógica, relativas a las interacciones que se producen en la clase, las experiencias educativas en las aulas, que los docentes brindan al alumnado.
- Evaluadora, relativa a las estrategias para recoger las experiencias de enseñanza aprendizaje en el aula del estudiante.

Estas cinco dimensiones son las que potencian el cambio y la innovación educativa.

En esta línea un concepto fundamental que emerge es la implementación del cambio y la innovación sujetas a las variaciones del tiempo, ya que es un proceso organizativo, que implica interacciones entre el curriculum y los distintos ambientes, tanto al interior como al exterior del establecimiento, que no están ajenos a imponderables y conflictos.

El cambio se planifica para que converjan los actores hacia nuevas prácticas pedagógicas, tales como:

- Instalación de sistemas tutoriales,
- Innovaciones pedagógicas,
- Capacitación a los docentes en metodología de enseñanza aprendizaje, evaluación y estrategias de trabajo interdisciplinario,
- Asesorías técnicas para la aplicación y seguimiento de metodologías innovadoras en el aula, etc.

Práctica pedagógica es el escenario, donde el maestro dispone de todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal. Desde la académica lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico a la hora de reflexionar de las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula.

El profesor también tendrá que orientar su quehacer hacia el desarrollo de aulas interculturales, donde se dé cabida a todas las expresiones culturales en el aula, visibilizándolas y fomentando el diálogo y la confianza.

Las prácticas pedagógicas permiten al maestro centrar su atención en tres tipos de saberes, el disciplinar, el pedagógico y el académico, donde dichos saberes tienen lugar en la práctica y están vinculados con tres preguntas ¿que se? ¿Cómo comunico lo que se?

La práctica pedagógica debe despertar en el estudiante interés por lo que enseña el docente y por lo que él aprende, dicho en otras palabras, el docente como el estudiante deben preocuparse por la formación académica y cultural; para ello se hace necesario que el docente utilice mecanismos que contribuyan no sólo a fortalecer el conocimiento sino a promover el pensamiento y la reflexión, fundamental en la educación.

Los principales propósitos de la práctica pedagógica son: desarrollo profesional docente, a partir de la transformación de la propia práctica; producción de un conocimiento válido que se fundamente en los saberes científicos, culturales y educativos; procesos individuales y colectivos de reconstrucción racional del pensamiento y la teoría; actuación racional de las nuevas generaciones; construir nuevos enfoques y modelos pedagógicos; aprender a transformar colectivamente la realidad que no nos satisface y el desarrollo social - individual.

2.4 Estrategias de enseñanza en la ruralidad

Es difícil hablar de estrategias de enseñanza sin un marco interpretativo teórico que permita diseñar modelos de aplicación al aula. La gama de teorías que han matizado a la educación, es lo que precisamente deviene en las múltiples estrategias y técnicas con que se adquiere el aprendizaje según las aristas de esta heterogeneidad.

En este contexto Wenstein y Mayer, (citados en Schunk, 1997) señalan de manera general que se entenderá como estrategias a los planes cognoscentes orientados a un desempeño exitoso. En contraste, Pozo (1990) define estrategia de enseñanza como el uso reflexivo de múltiples formas para desarrollar la competencia de aprender a aprender y de guiar acciones, siendo las técnicas la comprensión y utilización o aplicación de formas para aprender, más o menos mecánicas.

Mercer (1997) señala que las tácticas de aprendizaje son métodos o técnicas incluidas en las estrategias para alcanzar metas, agregando que las técnicas son formas de conversación intencionales y dirigidas a una meta, que muestran las obligaciones del escenario institucional donde trabajan los maestros.

Sin embargo, con menos herramientas didácticas, pero si con pasión y ferviente valor, en el siglo XX, en el año 1907, una jovencita de 14 años llamada Gabriela Mistral, inició sus actividades como maestra interina o ayudante en una Escuela Primaria de Compañía Baja, en una pequeña aldea vecina a Vicuña en la zona central del país. Un año más tarde fue maestra en la Escuela de la Cantera, allí enseñó el alfabeto a los niños del campo chileno y las primeras formas de la lectura y la escritura (Ocampo, 2002).

Las reflexiones de Gabriela Mistral señalan la necesidad de fortalecer la trilogía educativa de maestros, alumnos y padres de familia en una escuela abierta y comprometida con su contexto social, dio importancia al niño como principal sujeto de enseñanza, señalando al estudiante como una persona activa en descubrir su vocación y construir su libertad. Por ello sus consejos pedagógicos destacan la alegría en la tarea pedagógica, la

investigación constante con los alumnos y el compromiso en la actividad de la escuela con los educandos, con la escuela, los padres y la sociedad de su contorno (Ocampo, 2002).

Sin lugar a dudas el aporte de la poetisa en educación fue revolucionario para su época, y en nuestra actualidad se hacen esfuerzos para desarrollar mejores estrategias en la ruralidad para los estudiantes. Para ello el MINEDUC está apoyando el currículum en todo su contexto, tanto urbano como rural, los cuales se desarrollarán a continuación.

2.4.1 Módulos didácticos para la enseñanza multigrado

A través del programa de educación rural, el MINEDUC apoya la implementación del currículum en escuelas rurales multigrado, desarrollando estrategias para la docencia, elaborando orientaciones y materiales para las actividades educativas y el mejoramiento de los aprendizajes.

La preparación de la enseñanza tiene en la planificación de clases y la evaluación de los aprendizajes, un foco fundamental de la gestión curricular para optimizar los tiempos de la clase y propiciar el logro de los objetivos de aprendizaje descritos en las Bases Curriculares. En el caso particular de escuelas con salas multigrado, las exigencias profesionales para la y el docente son mayores, puesto que requieren atender adicionalmente a una diversidad de cursos en una misma aula. Esto plantea mayores desafíos al sistema educacional chileno y requiere de enormes esfuerzos de todos sus actores.

Atendiendo a las necesidades de apoyo didáctico de escuelas rurales con aulas multigrado, el programa de educación rural está promoviendo a las y los docentes, material que constituya un modelo de planificación de clases, consistente en un conjunto de módulos didácticos de aprendizaje para estudiantes de aulas multigrado de 1° a 6° Básico, en las asignaturas de Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Esta propuesta constituye un aporte concreto a la implementación efectiva del currículum vigente, para las y los docentes que se desempeñan en escuelas rurales multigrado y un material de acompañamiento para la asesoría técnico pedagógica que asiste a los microcentros (conjunto de escuelas multigrado rurales) que reúnen a estas escuelas.

Los módulos para la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales

en la Educación Básica, constituyen el material de apoyo para la labor docente en aulas multigrado.

Dichos módulos han sido organizados por ejes temáticos, en concordancia con las Bases Curriculares de Educación Básica, facilitando la planificación de las clases y las actividades de aprendizaje de las y los alumnos, en un proceso integrado en que estudiantes de diferentes cursos comparten sus experiencias de aprendizaje, y donde la o el docente se enfrenta al desafío de gestionar diversas acciones de enseñanza en forma simultánea.

Cada módulo contiene: orientaciones generales; matrices diacrónica y sincrónica de los objetivos de aprendizaje, matriz general por clase y curso, planes de clase integrados, cuaderno de trabajo del alumno y evaluaciones para el término del proceso.

La organización modular de este material permite a la y el docente, la aplicación en diferentes momentos de la enseñanza, ya sea como material fundamental para la consecución integral del objetivo de aprendizaje o con el fin de introducir o reforzar los diferentes contenidos de determinado eje. En consecuencia, los módulos pueden aplicarse íntegramente y en forma continua, o seleccionar aquellas actividades que se consideren adecuadas para aplicarlas en diferentes momentos de la planificación general y específica de las clases.

En este sentido, el material de 1° y 2° Básico asume coherentemente en las orientaciones y las actividades de aprendizaje, la realidad inicial de las y los alumnos no lectores que requerirán apoyo y orientación más cercanos y permanentes.

Al poner a disposición de las y los docentes de aulas multigrado estos recursos, el programa de Educación Rural busca apoyarlo(la) en la planificación general y la gestión de cada clase, otorgándoles modelos metodológicos, estrategias didácticas, actividades de aprendizaje variadas y evaluaciones, que con las adaptaciones y flexibilidades que su contexto requiera, le permiten:

- Desarrollar los objetivos de aprendizaje para todo el año escolar, según el currículum vigente en cada asignatura.
- Organizar y programar períodos, ordenando secuencialmente los objetivos de aprendizaje de manera que las y los estudiantes tengan, progresivamente, oportunidades de aprender.
- Optimizar el tiempo de enseñanza disponible y contar con actividades orientadas a los objetivos de aprendizaje en forma coherente mediante planes de clases diarios.
- Identificar y comunicar los objetivos de aprendizaje a las y los estudiantes y sus familias.
- Evaluar de manera constante y oportuna los objetivos de aprendizaje de cada período, mediante evaluaciones que permitan obtener la información importante sobre el proceso de aprendizaje.
- Promover, mediante los planes de clases diarios, el uso de estrategias meta cognitivas, durante el desarrollo de la clase, para obtener retroalimentación sobre lo aprendido y poder avanzar en el desarrollo de competencias o comprensión de un conocimiento.

En el contexto del programa de Educación Rural, los módulos didácticos enviados a las escuelas para apoyar la planificación de clases y gestión del currículum, buscan generar las condiciones que permitan:

- Conocer los diferentes niveles de aprendizaje y conocimientos previos de las y los estudiantes.
- Evaluar y diagnosticar, en forma permanente, para reconocer las necesidades de aprendizaje.
- Incluir diferentes metodologías didácticas (agrupamiento, trabajo grupal, en pareja) y materiales diversos (visuales, material concreto).
- Promover la confianza de las y los alumnos en sí mismos(as).
- Promover un trabajo sistemático de ejercitación por parte de las y los estudiantes.

Los módulos didácticos para aulas multigrado constituyen un material de apoyo utilizados en articulación permanente con el currículum nacional, a través de las Bases Curriculares de Educación Básica, los Planes de Estudio y, en general, con otros recursos

educativos -impresos y digitales- que están a disposición de las y los docentes de las escuelas rurales. En lo fundamental, es necesario tener en consideración:

- Los Programas de Estudio y sus Unidades: Constituyen una herramienta imprescindible para la planificación de la docencia y, en tal sentido, una referencia permanente al docente para su labor. La aplicación de los módulos multigrado tiene en las Unidades propuestas por los Programas, un referente y complemento para la planificación anual y de períodos, en términos de integrar contenidos y trabajar con indicadores de evaluación en el proceso.
- El Plan de Estudio: Es importante considerar que los tiempos estipulados en los módulos son tiempos mínimos, y, en consecuencia, cada docente evaluará el tiempo a emplear para el logro de los objetivos involucrados en cada uno de ellos. Los módulos presentan orientaciones en este sentido y sugerencias para complementar y profundizar contenidos, extendiendo el tiempo de su aplicación. La o el docente cuenta con flexibilidad para definir la distribución de horas de la asignatura en el año, lo que determinará su ordenamiento semestral.
- Los textos escolares: Durante el desarrollo de las clases, es importante que las y los estudiantes cuenten con la información necesaria y los medios para que logren desarrollar o responder a las actividades propuestas. La o el docente debe asegurar que dispongan de los textos escolares de los cursos correspondientes, organizando un trabajo complementario entre el material del módulo y el texto.
- Otros materiales: Los módulos orientan, proponen e incentivan la utilización de materiales educativos complementarios, así como la utilización de herramientas tecnológicas para acceder a páginas web sugeridas en los planes de clase, especialmente como herramienta motivadora al inicio de las clases y para complementar información.

Matriz diacrónica y sincrónica de los objetivos de aprendizaje: Constituye una visión para la planificación de las clases. En ella se desarrolla una visión global de los objetivos de aprendizaje que se tratan en forma simultánea en cada clase (sincronía), y el despliegue de estos objetivos en las clases que, para cada curso, componen el módulo (diacronía).

Los componentes generales son:

- Matriz general por clase y curso: Contiene los objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares a los que hace referencia el módulo y los Indicadores de Evaluación que señalan los Programas de Estudio vigentes. Estos indicadores, son formulaciones simples y breves, en relación con el Objetivo de Aprendizaje al cual están asociados y permiten a la o el docente evaluar el logro del objetivo. Al ser de carácter sugerido, puede especificarse con mayor detalle en cada aprendizaje qué es lo que se espera de la o el estudiante. Estas matrices constituyen un material de apoyo fundamental para la planificación de la enseñanza, permitiendo un desarrollo del módulo en concordancia con los lineamientos curriculares vigentes.
- Planes de clase: Salvo excepciones, cada módulo contiene siete planes de clase integrados, diseñados especialmente para la aplicación del módulo en el aula multigrado. Presentan una descripción general del tema y énfasis de la clase, con sugerencias didácticas específicas para los momentos de inicio, desarrollo y cierre; indicaciones que consideran el desarrollo de las actividades del cuaderno de trabajo del alumno, de acuerdo a las particularidades de cada curso.
- Cuaderno de trabajo del alumno: Contienen fichas de trabajo para cada curso y clase, con actividades para ser desarrolladas por las y los estudiantes de manera individual y (o) grupal. Algunas sugerencias para su uso se encuentran en el plan de clases respectivo. Las fichas de trabajo de los módulos están pensadas para ser desarrolladas en blanco y negro, sin embargo, si se dispone de los medios tecnológicos, se sugiere trabajarlas en formato digital.

Debe incentivarse a las y los estudiantes para que complementen la información que se entrega, indagando información en libros de texto, enciclopedias o páginas web autorizadas y especializadas en el tema; por lo que es conveniente revisar los planes de clase y fichas con anterioridad a la implementación de la clase, para incorporar el uso de estos recursos.

- Evaluaciones: Corresponden a seis instrumentos de evaluación, uno para cada curso, los que permiten evaluar los objetivos de aprendizaje desarrollados en el módulo. En cada prueba se han incorporado preguntas de selección múltiple y de respuesta abierta; salvo en excepciones, se han desarrollado otros instrumentos de evaluación debidamente mencionados. Cada evaluación contempla una pauta de corrección, considerando los Indicadores de Evaluación que señalan los programas vigentes y, finalmente, un protocolo de aplicación para 1° y 2° Básico, cursos en los que la aplicación del instrumento de evaluación adquiere cierta complejidad por la posibilidad de que existan estudiantes no lectores.

2.4.2 Planes de mejoramiento educativo en la ruralidad

Es rol del MINEDUC, como órgano rector el sistema, diseña e implementa programas y acciones de apoyo técnico pedagógico para los establecimientos educacionales, con el fin de fomentar el desarrollo de sus capacidades técnicas, educativas y sus procesos de mejoramiento continuo, brindando apoyo, orientaciones, instrumentos y asesorías a los establecimientos educacionales para que elaboren e implementen sus PME Ley 20.529, SAC (citado en MINEDUC, 2015).

Uno de los mayores desafíos del MINEDUC es mejorar la calidad tanto a nivel institucional como pedagógica, para brindar un desarrollo integral en las y los estudiantes del país, es por ello, que el plan de mejoramiento educativo (PME) se torna como herramienta central que permite ordenar procesos e iniciativas al interior de cada establecimiento educacional, con el objetivo de entregar posibilidades para que cada estudiante del país reciba una educación de calidad, complementando los aprendizajes tradicionales del currículum con actividades que permitan desarrollar sus múltiples capacidades e intereses, de tal manera que pueda alcanzar su proyecto de vida y transformarse en un ciudadano y ciudadana integral (MINEDUC, 2015).

Los PME nacen al alero de la Ley de subvención escolar preferencial (SEP) N° 20.428, ley que destina recursos adicionales a la subvención escolar regular para apoyar la implementación del PME, de modo que los estudiantes prioritarios de escuelas se vean directamente beneficiados.

A través de la elaboración e implementación del PME se promueven procesos de mejoramiento continuo, entendido como un accionar permanente que recorren los establecimientos para mejorar sus prácticas y resultados, comenzando con una autoevaluación institucional, que permite recopilar, sistematizar y analizar información relativa a resultados de sus procesos de gestión, tanto directiva como pedagógica, realizar un reconocimiento de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, elementos de base para el diseño e implementación con calidad del PME. Los PME se dividen en áreas de

proceso, dimensiones y prácticas, las que sustentan al modelo de mejoramiento continuo, estas son:

Área de Proceso	Dimensión	Cantidad de Prácticas
Gestión pedagógica	Gestión curricular	7 prácticas
	Enseñanza y aprendizaje en el aula	6 prácticas
	Apoyo al desarrollo de los estudiantes	7 prácticas
Liderazgo	Liderazgo del sostenedor	6 prácticas
	Liderazgo del director	7 prácticas
	Planificación y gestión de resultados	6 prácticas
Convivencia Escolar	Formación	7 prácticas
	Convivencia escolar	7 prácticas
	Participación y vida democrática	6 prácticas
Gestión de Recursos	Gestión del personal	9 prácticas
	Gestión de los resultados financieros	6 prácticas
	Gestión de los recursos educativos	5 prácticas

Figura N° 2 Áreas de Proceso PME

El PME se trabaja en cuatro etapas: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación.

La etapa de diagnóstico permite establecer la línea de base en que se encuentra la gestión institucional y pedagógica, la que se torna información relevante para la construcción de la propuesta de mejoramiento que se implementará anualmente.

Esta etapa brinda una oportunidad de aprendizaje para la comunidad educativa, puesto que se funda en un proceso reflexivo y participativo. Los propósitos del diagnóstico institucional¹ son:

¹ Orientaciones técnicas PME segunda fase 2015
Ministerio de Educación, Chile.

- Caracterizar y describir la realidad del establecimiento anualmente.
- Analizar resultados institucionales en función de los objetivos y metas estratégicas del área de resultados.
- Determinar el nivel de calidad de las prácticas institucionales y pedagógicas al inicio de cada periodo de mejoramiento anual, en función de los objetivos y metas estrategias de las áreas de proceso.

La etapa de planificación tiene por finalidad diseñar, para la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes y de la gestión institucional, una propuesta que permita avanzar progresivamente hacia el logro de los objetivos y metas estratégicas definidas en la primera fase del ciclo de mejoramiento continuo, los propósitos de la planificación anual son:

- Construir una propuesta de mejoramiento anual, que se sustente en la información obtenida en la etapa de diagnóstico anual y que se relacione con los objetivos y metas estratégicas determinadas en la primera fase del PME.
- Establecer objetivos ya acciones anuales para las cuatro áreas de proceso que permitan la mejora continua de los aprendizajes de todos los estudiantes y de la gestión técnica pedagógica.

En implementación se ejecutan las acciones diseñadas para alcanzar los objetivos de carácter anual y, por consecuencia, los objetivos y metas estratégicas en el contexto de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Esta etapa considera procesos de monitoreo y seguimiento que permiten estimar, durante la ejecución del PME, cual es el impacto de las acciones planificadas para el logro de la propuesta de mejoramiento diseñada por la escuela.

Sus principales propósitos son:

- Implementar la propuesta de mejoramiento diseñada para el periodo anual.
- Estimar si lo planificado contribuye al logro de los objetivos anuales.

Y por último la etapa de evaluación, donde los docentes directivos y técnicos en un trabajo colectivo con la comunidad, analizan el impacto de las acciones implementadas y su contribución al logro de los objetivos y metas anuales.

Esta etapa permite la toma de decisiones en relación a las reformulaciones necesarias para el siguiente periodo anual en función de los diseñados en el año.

Propósitos de la evaluación:

Estimar la brecha de lo planificado y lo implementado durante el periodo anual.

Levantar información relevante a considerar en el diseño del próximo periodo anual.

El PME es una herramienta que sitúa a los establecimientos en una lógica de trabajo que apunta al mejoramiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes, para esto, debe comprometer a toda la comunidad a participar y trabajar por mejorar los resultados de un establecimiento y sus prácticas institucionales y pedagógicas. Esta herramienta permite a los establecimientos abordar las cuatro áreas de proceso mencionadas anteriormente, las que consideran el quehacer habitual de un establecimiento.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Antecedentes del marco metodológico

Este estudio se interesa por el conocimiento de la realidad, entendida como la trama o red de interrelaciones que conforman los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados en el sistema escolar básico.

Los objetivos propuestos y las preguntas que ellos originan requieren de la aplicación de una metodología de tipo cualitativo, de orientación profundizadora, de carácter descriptivo utilizando una perspectiva inductiva que va de lo particular a lo general. No persigue dar explicaciones respecto de los objetos, sino de mostrar cómo son, desarrollando los métodos de la *epojé* fenomenológica y *experimentus mentis*, creado por Husserl (1976).

La opción elegida encuentra su base en los siguientes supuestos:

1. Percepción integrada de la realidad. Una de las características esenciales de un enfoque cualitativo es la comprensión del fenómeno en una globalidad que le da sentido. Esta realidad está compuesta por elementos que logran su sustentabilidad en la relación de los elementos entre sí y respecto al todo del cual forman parte.

2. Búsqueda y comprensión de las categorías sociales. Registrar la realidad para reconstruirla a partir de los acontecimientos observados y de las significaciones que los propios sujetos otorgan a los acontecimientos.

Los hombres comparten significados acerca de las cosas. El significado es algo creado por el hombre y que reside en las relaciones de los hombres. Por eso la conducta social no puede explicarse sino a través de la interpretación que los sujetos hacen de la situación en sus respectivas interacciones.

Entonces, el objeto de estudio de la fenomenología son los objetos como se le dan a la consciencia del observador, es decir los fenómenos, constituyendo una relación compleja de conocimiento en la cual interesa conocer el objeto como se da a la consciencia, a la vez que, conocer las estructuras mediante las cuales la conciencia construye objetos o ciertos tipos de objetos.

Lo que los humanos dicen y hacen es derivado de cómo interpretan su mundo social. La conducta humana depende del aprendizaje más que del instinto biológico, estos comunican lo que aprenden a través de símbolos, el más común es el lenguaje.

Bergh (1989) (citado por Ruiz, 2003) relaciona el análisis cualitativo con la metodología derivada de la teoría del interaccionismo simbólico, donde el foco central no es otro que “la comprensión subjetiva, así como las percepciones de y a propósito de la gente, de los símbolos y de los objetos.

El significado no emana del interior de las cosas mismas, sino que brota de la manera como unas personas actúan con otras frente a las demás cosas.

La importancia del interaccionismo simbólico para la investigación cualitativa en su énfasis distintivo sobre la importancia de símbolos y lo fundamental de los procesos interpretativos generados en base a interacciones, para entender la conducta humana.

Blumer (1982) resume el interaccionismo simbólico en:

- Que las personas actúan en relación a las cosas a partir del significado que las cosas tienen para ellos.
- Que el contenido de las cosas se define a partir de la interacción social que el individuo tiene con los otros.

El interaccionismo simbólico nutre a la teoría fundamentada que es una metodología originaria de la sociología, con una serie de nociones básicas sobre la comunicación y las interacciones, los actores sociales reaccionan a los objetos sociales a partir de los significados que ellos mismos les han atribuido; estos significados emergen de las interacciones y son desarrollados y modificados permanentemente en dicho proceso de interacción; los significados son objetivados y devienen en entramados de condicionantes del comportamiento humano. La aplicación de la teoría fundamentada que más resalta es la del análisis de textos.

Las estrategias de investigación de la teoría fundamentada pueden ser resumidas de la siguiente manera:

- El caso individual es una unidad independiente de investigación: los conceptos son formulados sobre la base de un caso, los cuales pueden explicar las circunstancias de ese caso en particular.
- Interpretación sociológica como un 'Kunstlebre': en el proceso de generación de la teoría son negociadas dos perspectivas: una mirada imparcial y, otra científica de la realidad.
- La continuidad entre el pensamiento cotidiano y el pensamiento científico y, por lo tanto es un recurso importantísimo para el desarrollo de conocimiento científico.
- Apertura como terminología de las Ciencias Sociales: la teoría fundamentada no delibera sobre la incuestionabilidad de ninguna teoría. Los términos, conceptos,

categorías e hipótesis que desarrolla deben demostrar repetidamente su aplicabilidad para la decodificación científica de la realidad.

Los objetivos del método es el descubrir, desarrollar y provisionalmente verificar teorías emergentes que expliquen los fenómenos en estudio, a partir de un proceso de recolección y análisis de datos sistemático y en relación recíproca. A través de los siguientes pasos:

1. Recolección de datos.
2. Conceptos e indicadores.
3. Procedimientos de codificación.
4. Procedimientos y reglas adicionales de la “teoría fundamentada”.

Glaser (1969) (citado en Flick, 2004) propone el “método comparativo constante” como un procedimiento para interpretar textos. Básicamente consta de cuatro etapas:

- 1) Comparación de incidentes aplicables a cada categoría
- 2) Integración de sus categorías y propiedades
- 3) Delimitación de la teoría
- 4) Redacción de la teoría

Para Glaser (1969) la circularidad sistemática de este proceso es un rasgo esencial: “aunque este método es un proceso de crecimiento continuo, cada estadio después de un tiempo se transforma en el siguiente, los estudios previos permanecen operativos a lo largo del análisis y proporcionan desarrollo continuo al estadio siguiente hasta que el análisis se termina” (p. 59)

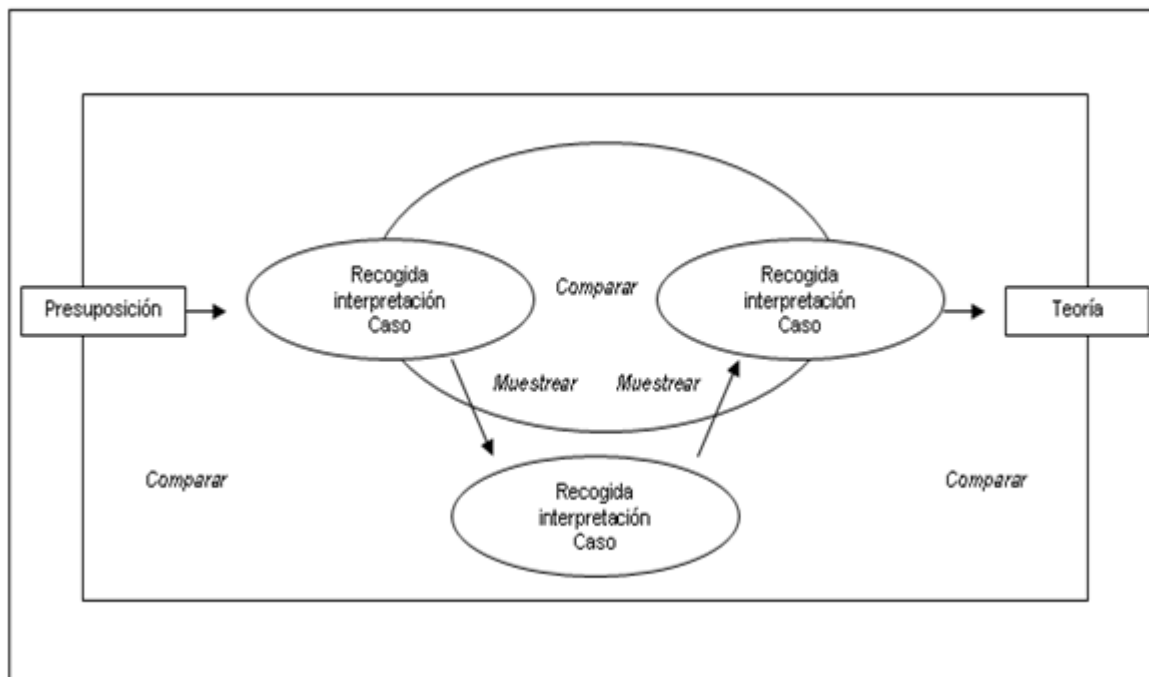


Figura N°3 Modelo circular del proceso de investigación (Flick, 2004)

La relevancia que dan Glaser y Strauss (1967) al modelo circular metodológico radica en la importancia de la construcción de la realidad durante la investigación, tomando en cuenta el material empírico real y la base última para desarrollar la teoría.

El marco metodológico de toda la investigación cualitativa es provisorio ya que puede cambiar según la información que se obtenga a través de la aplicación de instrumentos. Mansilla (2006, p. 29) plantea “siguen un patrón cíclico en el actual se repite una y otra vez de acuerdo a la información arrojada por las observaciones cada fase de la investigación. Se reduce la amplitud de la indagación sistemáticamente para prestar atención sobre los aspectos que van surgiendo “desde adentro” de la propia situación social”.

Para saber cuándo este método se transforma en comparativo constante se debe considerar que “Este procedimiento se transforma en un método de comparación constante cuando los interpretes cuidan de comparar los códigos y las calificaciones obtenidas. El

material ya codificado no se relega al olvido después de su clasificación, sino que se integra continuamente con el proceso posterior de comparación” (Fick, 2004, p. 248).

3.2 Tipo de investigación, paradigma y enfoque

Esta investigación tiene una tipología de carácter cualitativo ya que desea responder a la necesidad de conocer la realidad de un contexto auténtico, considerando las características cualitativas de los participantes en estudio. Por esto, surge la necesidad de utilizar una metodología que permita la interiorización de los ámbitos en los cuales se desenvuelven los participantes siendo la más pertinente para la labor a realizar la investigación cualitativa, en este sentido Sampieri (2006) señala que “el enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad” (p. 9).

Taylor (1998) señala que: “La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor, 1998, p.19). En este sentido Sampieri (2006) señala, además, que las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo para explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas, es decir, van de lo particular a lo general (p.08).

Por ello la investigación cualitativa, se considera como un proceso activo, sistemático riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en el campo objeto de estudio (Pérez 1998, p. 46). Sampieri (2006) señala que:

“La investigación cualitativa se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades” (p.08).

Flick (2004) indica que en la investigación cualitativa se debe considerar una interdependencia mutua de las partes individuales del proceso de investigación y esto debe tenerse muy en cuenta.

Esta investigación de carácter cualitativa se sitúa en el paradigma hermenéutico, la cual en lugar de explicar relaciones causales por medio de “hechos objetivos” y análisis estadísticos utiliza un modelo interpretativo más personal en orden a comprender la realidad (Ruiz, 2003).

Según Ruiz (2003) la Hermenéutica, por su parte, representa la acción contra la rigidez del positivismo respecto a ciertos tipos de problemas sociales. En lugar de explicar las relaciones causales por medio de “hechos objetivos” y análisis estadísticos utiliza un proceso interpretativo más personal en orden a “comprender la realidad”. De acuerdo a lo anterior la base epistemológica de la investigación es la fenomenología, debido a que destaca lo individual y la experiencia subjetiva de los participantes. Según Rodríguez (1999) La investigación fenomenológica busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación porque la gente define su mundo y actúa en consecuencia.

El fenomenólogo intenta ver las cosas del punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando el objeto de estudio o fenómeno, como experiencia concreta del hombre, excluyendo presuposiciones conceptuales sin cuestionar ni plantearse problemas sobre sus posibles fundamentos, sino simplemente se da por sentado que el mundo es como es.

El resultado de un estudio fenomenológico es una narración que dibuja un modelo, una descripción de las invariantes estructurales de un determinado tipo de experiencia. Aplicado a las prácticas de la educación en el método fenomenológico se presentan seis fases: descripción del fenómeno, búsqueda de múltiples perspectivas, búsqueda de la esencia y la estructura, constitución de la significación, suspensión de enjuiciamiento e interpretación del fenómeno Spiegelberg (citado en Rodríguez, 1999).

El enfoque teórico metodológico que se encuentra a la base de esta investigación, es la teoría fundamentada o *Grounded Theory*, la cual se basa en los supuestos ya descritos de la fenomenología, según Rodríguez (1999) la teoría fundamentada es el descubrir teorías,

conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de los supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos (p.48).

Al igual que otros métodos cualitativos, en la teoría fundamentada las fuentes de datos son las entrevistas y las observaciones de campo, tales como autobiografía, biografías, periódicos, y materiales audiovisuales. De acuerdo al uso de la teoría fundamentada bajo una investigación cualitativa, asume la responsabilidad de interpretar lo que se observa, escucha o lee (Rodríguez, 1999).

Según Glasser y Strauss (1967) (citados en Flick, 2004) la teoría fundamentada corresponde a una lógica empírico-inductiva de generación de información y conceptualización a partir de registros extensos en cantidad y profundos en calidad simbólica, para los cuales se realiza un análisis en profundidad y levantamiento de categorías, con una interdependencia de cada uno de los componentes del proceso, otorgándole circularidad a la investigación, con una dinámica de recolección, análisis y sistematización jerárquica y recursiva a la vez.

La teoría fundamentada provee de un sentido de comprensión sólido porque “embona” en la situación en estudio, se trabaja de manera práctica y concreta, es sensible a las expresiones de los individuos del contexto considerado, además puede representar toda complejidad descubierta en el proceso (Sampieri, 2006, p.687).

Según Rodríguez (1999) las dos estrategias fundamentales propuestas para desarrollar teoría fundamentada son el método de comparación constante (MCC) y el muestreo teórico. Para fines de esta investigación se utiliza el método de comparación constante, donde el investigador codifica y analiza los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Se trata de un método con dimensiones comparativas, pues se comparan los diversos casos de una manera constante e intensa, en dirección a desarrollar las codificaciones abierta y axial. Este método permite la emergencia de relaciones hipotéticas que representan el inicio de una teoría o un esquema analítico abstracto. De ahí, ‘tenemos una teoría fundamentada empírico-inductiva-analítico-reflexivamente’. Es un

proceso circular de reforzamiento constante. En otras palabras, la emergencia de relaciones hipotéticas y de un esquema analítico abstracto es posible a partir de datos, de casos y de interacciones o discursos efectivos que se desarrollan en contextos socioculturales específicos (dimensión empírico-inductiva).

3.3 Nivel/alcance de la investigación

El nivel de estudio de esta investigación es del tipo descriptivo ya que los núcleos de interés no son otros que los fenómenos recurrentes en un tiempo y espacio concreto, Ruiz (2003, p.22), es decir, las representaciones del profesorado de Educación General Básica de escuelas rurales multigrados de alta vulnerabilidad, pertenecientes a la Fundación del Magisterio de La Araucanía (Chile), sobre las habilidades, actitudes y conocimientos de sus estudiantes en un contexto de implementación de las actuales bases curriculares.

El descubrimiento y la exposición son objetos de investigación más importantes que la explicación y la predicción, debido a que las bases curriculares son nuevas y su aplicación se encuentra en desarrollo. En este contexto una de las funciones principales del nivel descriptivo es seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada dentro del marco teórico y conceptual.

Lo descriptivo parte del hecho de que hay una cierta realidad que resulta insuficientemente conocida, representaciones de los docentes, asociadas a la aplicación de las bases curriculares y, al mismo tiempo, relevante e interesante para ciertos desarrollos. El objetivo central, está en proveer un buen registro de los tipos de hechos que tienen lugar dentro de esa realidad y que la definen o caracterizan sistemáticamente.

3.4 Diseño cualitativo de la investigación

El estudio es cualitativo con fines descriptivos, es una modalidad muy utilizada por los investigadores. Tradicionalmente se define la palabra “describir” como el acto de representar, reproducir o figurar a personas, animales o cosas por medio del lenguaje, de tal manera que al leer o escuchar el lenguaje, se evoque la cosa representada, reproducida o figurada, de aquellos aspectos más característicos, distintivos y particulares de estas cosas, o sea, aquellas propiedades que las hacen reconocibles a los ojos de los demás.

Para describir se utilizan todas las variantes del lenguaje científico (escritos, gráficos, símbolos), todos los signos o señales empleados usualmente para comunicar mensajes, transmitir conocimientos o información. La descripción prepara el paso a la explicación por medio de la cual se aclara y se hace comprender la información recolectada. Sin describir los hechos es imposible explicarlos. La investigación descriptiva debe:

- a.- Establecer criterios para la selección de los elementos que serán descritos.
- b.- Recoger la información pertinente
- c.- Sistematización y presentación

De este método descriptivo se distinguen tipos de objetivos y de análisis descriptivos:

- a.-Caracterizar globalmente el objeto de estudio
- b.-Determinar el o los objetos sociales que tienen ciertas características
- c.-Describir el contexto en el cual se presenta cierto fenómeno
- d.-Describir las diferencias que existen entre dos o más subgrupos de participantes
objeto de estudio
- e.-Describir las partes, categorías o clases que componen el objeto de estudio.
- f.-Describir el desarrollo o evolución del objeto de estudio.
- g.-Describir las relaciones del objeto de estudio con otros objetos

Una de las funciones principales de este método es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada dentro del marco conceptual de referencia.

La descripción científica se basa en el propósito de dar a conocer una información, un hecho, simplemente un dato, tal cual es, depurando al máximo las apreciaciones subjetivas del sujeto. Las cualidades de estilo que predominan en este tipo de descripción son la objetividad, claridad, precisión, coherencia lógica y referencial, y lenguaje denotativo. La descripción subjetiva o literaria, prima la versión personal de la realidad y de la información. En ella domina el lenguaje connotativo, donde se destaca lo personal (Cerde, 1998, p.71).

En este diseño de carácter descriptivo, se combina el estudio de caso, asociado a la etnografía educativa, por cuanto se estudian grupos, sus interacciones y modos de organizar las mismas en contextos específicos y delimitados (contextos educativos universitarios, profesores que ejercen funciones docentes), de tal manera de describir lo que dichos sujetos realizan y como realizan aquello (Tobón, 2001).

3.4.1 Estudio de casos

La palabra ‘caso’ en el contexto investigativo, según Cerda (1998, p.85), hace referencia al foco de atención que se dirige a un grupo de conductas o personas, con el propósito de comprender su ciclo vital, sea esta unidad individualizada, un grupo, una institución social o una comunidad. Como método cualitativo, el estudio de casos examina y analiza con mucha profundidad la interacción de los factores que producen cambio, crecimiento o desarrollo en los casos seleccionados.

En el marco del denominado paradigma “pragmatista” Tashakkori y Teddie (1998) (citado en Vasilachis, 2006), se ubica entre posturas pospositivistas y constructivistas y defiende la utilización combinada de métodos y procedimientos de investigación, podemos ubicar los estudios de caso, definidos como estrategia de investigación empírica. Esta mirada, permite procedimientos inductivos y deductivos y se orienta tanto a captar los aspectos subjetivos como los objetivos de la vida social considerando la existencia de un mundo exterior aunque no existe una única y definitiva verdad sobre el mismo, a la vez que se da por descontada la carga valorativa que existe por parte del investigador en el recorte problemático de la investigación. Aquí la investigación cualitativa puede construir explicaciones que vinculan fenómenos y procesos en términos causales, referidos a un determinado contexto expresados en términos narrativos.

La estrategia de investigación basada en estudio de caso es aquella que puede y suele recurrir a diseños metodológicos que combinan procedimientos cuantitativos y cualitativos, Yin (1994); Meyer (2001) (citado en Vasilachis, 2006), enfatizando la preeminencia de los últimos, y que tiene por objetivo la construcción de teoría de diferente alcance y nivel, para interpretar, explicar la vida y la organización social.

Esta perspectiva de estudio de casos requiere la especificación de los diseños y su ajuste a los propósitos de investigación netamente empíricos abordando fenómenos contemporáneos, en términos holísticos y significativos, en sus contextos específicos de acontecimiento, captando la complejidad del contexto y su relación con los eventos

estudiados, siendo particularmente apropiados en los casos en que los límites entre estos y el contexto resulten difusos. A la vez pueden recurrir a la utilización de múltiples fuentes de información y procedimientos de análisis.

Los estudios de casos donde predominan los procedimientos cualitativos se caracterizan por ser flexiblemente rigurosos, incluyendo diferentes diseños según el número de casos a abordar y la complejidad de las unidades de análisis distinguen estudio de caso múltiple y holístico o *embedded*: estos últimos caracterizados por la complejidad de las unidades de análisis que incluyen subunidades Yin (1994) (citado en Vasilachis, 2006).

Los estudios de caso son una forma única de capturar información acerca de la conducta humana. La palabra único es crítica aquí porque el investigador está tan interesado en las decisiones existentes que rodean a la persona como en la persona misma. Es la calidad de unicidad lo que separa a esa persona y al caso de otras.

Este es un estudio de caso múltiple en una investigación cualitativa de corte etnográfico, en la que los datos se generan desde lo que los participantes aportan. Aproximándonos a una postura constructivista, al poner el acento en comprender los fenómenos y realizar una interpretación profunda de ellos (Serrano, 2011)

Según Stake (1994) (citado en Gutiérrez, 2002) “los estudios de casos múltiples. Se indaga sobre un fenómeno o acontecimiento a partir del estudio intensivo de varios casos relacionados con el mismo”.

Estos diseños, si bien recurren a instancias inductivas de recolección, están dominados en última instancia por razonamientos hipotéticos deductivos (Lee, 1996). En esta línea se ubica la metodología del caso negativo que, a partir de la comparación de resultados no esperados con respecto a las predicciones de una determinada teoría, reformula los resultados conceptuales para la ampliación de su alcance y nivel de generalización.

3.4.2 Sistema de categorías

La construcción de las categorías se da como una operación básica de orden y clasificación del material discursivo que, por lo general, es abundante, complejo y disperso. A través de ellas se transforman los datos y el texto. Su complejidad se reduce a unidades manejables que puedan ser relacionadas, comparadas y agregadas a unidades mayores Huberman y Miles (1991) (citado en Mansilla 2007). Esta transformación implica, desde la literalidad de los testimonios, a categorías y relaciones subyacentes entre ellas que producen un sentido y prácticas en contextos específicos.

Estas categorías pueden ser de tres clases según Ruiz (2003, p.69):

- a) Comunes: son las más utilizadas en la jerga de la convivencia común por la generalidad de las personas por ejemplo, edad, sexo, nivel educacional, estrato socioeconómico, lugar de origen, etc.
- b) Especiales: son utilizadas como jerga propia por los determinados grupos sociales en sus respectivos campos propios.
- c) Teóricas: son las que brotan del análisis sistemático de los datos de forma que responden a la vez que ayudan a elaborar marcos teóricos.

Las categorías en este caso son:

- a. Habilidades.
- b. Actitudes.
- c. Conocimientos.
- d. Bases curriculares.
- e. Prácticas de enseñanza.

3.4.3 Conceptualización de las categorías

a. Habilidades:

Según expresa el MINEDUC en las Bases Curriculares de 2012, las habilidades son “capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social”.

En el plano educativo, las habilidades son importantes, porque el aprendizaje involucra no solo el saber, sino también el saber hacer y la capacidad de integrar, transferir y complementar los diversos aprendizajes en nuevos contextos. La continua expansión y la creciente complejidad del conocimiento demandan cada vez más capacidades de pensamiento que sean transferibles a distintas situaciones, contextos y problemas.

Así, las habilidades son fundamentales para construir un pensamiento de calidad y, en este marco, los desempeños que se considerarán como manifestación de los diversos grados de desarrollo de una habilidad constituyen un objeto importante del proceso educativo. Los indicadores de logro explicitados en estos Programas de Estudio, y habilidades cognitivas y no cognitivas.

b. Actitudes:

La naturaleza de la educación exige el desarrollo humano de la persona, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Las actitudes según expresa el MINEDUC en las Bases Curriculares de 2012, “son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable, frente a los objetos, ideas o personas; incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas hacia determinados tipos de conductas o acciones”.

Las actitudes cobran gran importancia en el ámbito educativo, porque trascienden la dimensión cognitiva y se relacionan con lo afectivo. El éxito de los aprendizajes depende en gran medida de las actitudes y disposiciones de los estudiantes. Por otra parte, un desarrollo integral de la persona implica, necesariamente, el considerar los ámbitos personal, social y ético en el aprendizaje.

Las Bases Curriculares detallan un conjunto de actitudes específicas que se espera desarrollar en cada asignatura, que emanan de los objetivos de aprendizaje Transversales de las Bases. Se espera que, desde los primeros niveles, los alumnos hagan propias estas actitudes, que se aprenden e interiorizan mediante un proceso permanente e intencionado, en el cual es indispensable la reiteración de experiencias similares en el tiempo.

El aprendizaje de actitudes no debe limitarse solo a la enseñanza en el aula, sino que debe proyectarse socialmente y ojalá involucrar a la familia.

c. Conocimientos:

Según el MINEDUC en las Bases curriculares de 2012, los conocimientos “corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. La definición contempla el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, procesos, símbolos) y como comprensión, es decir, la información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores, que dan base para desarrollar la capacidad de discernimiento y de argumentación.

Los conceptos propios de cada asignatura o área del conocimiento ayudan a enriquecer la comprensión de los estudiantes sobre el mundo que los rodea y los fenómenos que les toca enfrentar. El dominio del vocabulario que este aprendizaje implica les permite tanto relacionarse con el entorno y comprender, como reinterpretar y re explicarse el saber que han obtenido por medio del sentido común y la experiencia cotidiana.

En el marco de cualquier disciplina, el manejo de conceptos clave de sus conexiones es fundamental para que los estudiantes construyan nuevos aprendizajes a partir de ellos.

El logro de los objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares implica necesariamente que el alumno conozca, explique, relaciones, aplique y analice determinados conocimientos y conceptos en cada disciplina, de forma que estos sirvan de base para el desarrollo de habilidades del pensamiento.

d. Bases curriculares

Las Bases curriculares de 2012 “establecen objetivos de aprendizaje (OA) que definen los desempeños mínimos que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura y en cada nivel de enseñanza”. Estos objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad.

Las Bases curriculares constituyen, asimismo, e referente base para los establecimientos que deseen elaborar programas propios. En este sentido, son lo suficientemente flexibles para adaptarse a las múltiples realidades educativas que se derivan de los distintos contextos sociales, económicos, territoriales y religiosos de nuestro país.

Estas múltiples realidades dan origen a una diversidad de aproximaciones curriculares, didácticas, metodológicas y organizacionales, que se expresan en el desarrollo de distintos proyectos educativos, todas válidas mientras permitan el logro de los objetivos de aprendizaje. Por ello, dado el rol que cumplen las Bases Curriculares y su escala nacional, no corresponde que estas prescriban didácticas específicas que limiten la diversidad de enfoques educacionales que pueden expresarse en los establecimientos de nuestro país.

Al MINEDUC, por su parte, le corresponde la tarea de suministrar programas de estudio que faciliten una óptima implementación de las Bases Curriculares, sobre todo para aquellos establecimientos que no han optado por programas propios. En este marco, se ha procurado de estos programas constituyan un complemento totalmente coherente y alineado con las Bases Curriculares y una herramienta de apoyo para los docentes para el logro cabal de los objetivos de aprendizaje.

También con el propósito de facilitar al docente su quehacer en el aula, se sugiere para cada Objetivo un conjunto de indicadores de logro, que dan cuenta de manera muy completa de las diversas maneras en que un estudiante puede demostrar que ha aprendido, transitando desde lo más elemental hasta lo más complejo y adecuándose a diferentes estilos de aprendizaje.

En síntesis, estos programas de estudio se ofrecen a los establecimientos como una ayuda para realizar su labor de enseñanza. No obstante, su uso es voluntario: la ley dispone que cada establecimiento puede elaborar sus propios programas de estudio, en tanto estos cumplan con los objetivos de aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares.

e. Prácticas de enseñanza:

La docencia define tres tareas fundamentales: la investigación, la enseñanza y la extensión, que a su vez se apoyan en la gestión y el perfeccionamiento académicos. La razón por la que se hace necesario evaluar y tomar decisiones respecto a la docencia se debe al convencimiento de que la mejora en la calidad de la educación se sustenta en la competencia de su profesorado, lo que se refiere tanto a los contenidos de la materia que enseña como a las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje que utiliza. Esto implica la conveniencia de que los profesores estén familiarizados con los hallazgos de las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y los incorporen a su práctica educativa, puesto que el tema de la docencia en la educación básica hoy está en el centro de la discusión con la nueva carrera docente. Por consiguiente, es prioritario otorgar una

formación más integral, que dote al sujeto de instrumentos intelectuales, disciplina de trabajo y un nivel cultural elevado (Larraín, 1991).

Abordar la actividad docente es una tarea un tanto difícil, ya que su definición obedece a múltiples determinantes: ideas, valores, parámetros institucionales, de organización, tradiciones metodológicas, contextos, recursos e incluso implicaciones de tipo personal y ética.

Las estrategias metodológicas se refieren al conjunto de actividades que permitirán al estudiante encontrarse con los contenidos, a partir de unos objetivos y contando con una serie de medios o recursos. Montoya (2008), presenta las estrategias como utilización de un modelo para desarrollar distintas habilidades y actitudes en los estudiantes, despertando su espíritu crítico.

Desde la perspectiva actual (enseñanza centrada en el estudiante) se procura evitar la clase expositiva tradicional utilizando diversas metodologías que contribuya a la interacción entre profesor-estudiante entre estudiante. Estudiante, asignándole a éste un protagonismo activo y al profesor un papel de mediador entre unos objetivos, contenidos y los estudiantes.

3.4.4 Caso y participantes

a.- Descripción del caso.

Esta investigación se sitúa en el contexto de La Fundación del Magisterio de La Araucanía. Esta Institución es colaboradora del MINEDUC. Tiene un carácter particular subvencionado y se dedica a la enseñanza desde pre-básica a enseñanza media en sectores urbanos y rurales atendiendo a una población de 18.352 estudiantes altamente vulnerables con un 19% de etnia mapuche.

b. Participantes.

Un problema clave para el investigador es definir a través de que ojos tratará de observar la realidad, qué personas serán investigadas, la población a la que pertenecerán los participantes, etc. En este caso, los participantes directos de este estudio fueron profesores que imparten la docencia en Educación General Básica de escuelas básicas multigrado rurales de la IX región de La Araucanía, de las comunas; Padre las Casas, Freire, Toltén, Vilcún, Puerto Saavedra, Puerto Domínguez, Imperial, Cunco, Villarrica.

Para ello se realizan 2 grupos focales y 10 entrevistas semiestructuradas a 20 profesores de las escuelas; Hermano Pascual, Rosario Vásquez, El Tesoro, San Miguel de Quintrilpe, Santa Teresita de Codinhue, Ernesto Whilem, Piedra Alta, Villa Boldo, Entre Ríos, Cruz de Mayo, Padre Bernabé, Llaima, Juan Wevering, Huapi, Santa Filomena.

El grupo focal como técnica permitió obtener información relevante para la investigación. Se realizaron dos grupos focales, formados cada uno por cinco profesores de Educación General Básica de ambos sexos de distintas escuelas básicas rurales multigrados de la Fundación del Magisterio de La Araucanía, con varios años de experiencia en la institución y una dedicación de más de 20 horas pedagógicas semanales.

De igual forma las entrevistas semiestructuradas realizadas a 10 docentes de distintas escuelas básicas rurales multigrado de la Fundación del Magisterio de La Araucanía. Reunían las mismas características anteriormente mencionada de los grupos focales, el lugar y la hora se estableció de mutuo acuerdo entre ambas partes. En este proceso el entrevistador marca la pauta y el entrevistado tiene la palabra siguiendo un protocolo. La entrevista semiestructurada fue validada por el doctor Martín Hernández, académico de la Universidad de Los Lagos, Puerto Montt, región de Los Lagos (Chile).

Los datos se recogieron mediante estas técnicas en varios meses de investigación. Se recolectó la información producto de la interacción entre ellos y ellas. Este sano intercambio de ideas y opiniones en el caso del grupo focal enriqueció la investigación y permitió levantar categorías y códigos y realiza el análisis de los datos respectivos, al igual que en las entrevistas semiestructuradas.

c. Criterios de inclusión y exclusión.

En este estudio la selección de los participantes está determinada a priori (Flick, 2004), puesto que el problema mismo la delimita. Los criterios de inclusión de los sujetos de estudio para esta investigación son: ser docentes de educación básica de la Fundación del Magisterio de La Araucanía, poseedores de un título profesional y que al momento de la recogida de datos estén realizando docencia, quedando excluidos todos aquellos docentes con jornada completa que realicen menos de 8 horas pedagógicas.

Criterios de inclusión y exclusión	
Inclusión	Exclusión
a. Docentes de educación básica con título profesional.	a. Profesionales que ejercen docencia por menos de 8 horas pedagógicas pertenecientes a la Fundación del Magisterio de La Araucanía.
b. Docente con dos o más años de experiencia en docencia.	b. Docentes que cumplen sólo cargos administrativos.
c. Profesionales que ejercen la	c. Docentes que residan fuera de la IX región de

<p>docencia con más de 8 horas pedagógicas pertenecientes a la Fundación del Magisterio de La Araucanía.</p> <p>d. Docentes residentes de la IX región de La Araucanía.</p>	<p>La Araucanía.</p>
---	----------------------

Tabla N° 1: Criterios de inclusión y exclusión

3.5 Entrada al campo

3.5.1 Acceso a la institución

El término general “campo” puede significar una cierta institución, una subcultura, una familia, un grupo específico de portadores de biografías Shutze (1983) (citado en Flick, 2004, p. 68). Cómo conseguir acceso a un campo y a las personas y procesos de interés que están en él merece una atención especial.

La investigación tuvo que ser autorizada por el directorio de la Fundación, los cuales dieron libre acceso al campo de estudio. Se llamó a los Directores y posteriormente a los profesores para que fueran partícipes del estudio voluntariamente.

De un modo especial hubo de considerarse a aquellos a los que se entrevistaron y observaron, para comprometer su disposición a cooperar con la investigación e invertir generosamente su tiempo en ella. El investigador hubo de ser cauto para que el permiso concedido por parte de la autoridad responsable dentro de la Institución no produjese desconfianza en las personas que van a participar como informantes claves (Flick 2004).

Wolf (2004 en Flick) resume los problemas de la entrada a las instituciones como campo de investigación como sigue:

1. La investigación es siempre una intervención en un sistema social.
2. La investigación es un factor perturbador para el sistema que se va a estudiar frente al que éste reacciona de manera defensiva.
3. Existe una opacidad mutua entre el proyecto de investigación y el sistema social que se va a investigar.
4. Intercambiar un conjunto entero de información al entrar en el campo de investigación no reduce la opacidad. Más bien lleva a un aumento de la complejidad en el proceso de acuerdo y puede favorecer el desarrollo de “reacciones inmunes”. Se producen por ambas partes mitos alimentados por el aumento de intercambio de información.

5. En lugar de una comprensión mutua en el momento de la entrada, uno debe esforzarse por la llegada a un acuerdo como proceso.
6. La protección de los datos es necesaria, pero puede contribuir a un aumento de la complejidad en el proceso de acuerdo.
7. El campo se manifiesta cuando el proyecto de investigación entra en escena, por ejemplo, se perciben los límites de un sistema social.
8. El proyecto de investigación no puede ofrecer nada al sistema social. En el mejor de los casos, puede ser funcional. El investigador debería tener cuidado de no hacer promesas sobre la utilidad de la investigación para el sistema social.
9. El sistema social no tiene razones reales para rechazar la investigación.

Estos nueve puntos contienen dentro de sí mismos varias razones para un posible fracaso en el acuerdo respecto al propósito y la necesidad de la investigación (Flick, 2004). Hay que tener en cuenta que un proyecto de investigación es, en sentido estricto, una intrusión en la vida normal de la escuela y de las personas a investigar.

Para esta investigación la entrada al campo fue formal, respetando los pasos y regulaciones de la Institución, en este caso la Fundación del Magisterio de La Araucanía, Padre las Casas, IX región de La Araucanía, Chile, y resguardando los protocolos de acceso que se adjuntan en los anexos (N° 1) de esta tesis.

3.5.2 Acceso a los informantes claves

Los informantes claves son individuos en posición de conocimiento status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador Zeldith (1962) (citado en Lecompte, 1988). Frecuentemente son elegidos porque tienen acceso a datos inaccesibles para el investigador.

Cuando el investigador ha tenido acceso al campo o a la institución general, se enfrenta al problema de cómo llegar a las personas dentro de él, que son lo más importante e incorporar aquellos sujetos o situaciones en los cuales se piensa se encontrará algo interesante y relevante para la investigación.

Para esta investigación el problema de acceso a los informantes claves, fue resuelto a través de la invitación que se hizo a los participantes a través de una carta que apela al principio de consentimiento informado (ver anexo N°1). Cuestión que constituye un resguardo ético necesario al emprender un trabajo de investigación con sujetos. En este caso la carta fue entregada a docentes seleccionados según criterios establecidos, que imparten clases en diferentes escuelas básicas rurales multigrado de la Fundación del Magisterio de la IX región de La Araucanía, explicando en el texto los temas y motivaciones del estudio, garantizando además la confidencialidad de su participación. Los tiempos estos fueron consensuados con los participantes, eliminando con ello uno de los obstáculos más frecuente de toda investigación que es contar con los sujetos y la disposición de ellos a participar.

3.5.3 Trabajo de campo

El diseño cualitativo demanda que los investigadores realicen un modelo de lo que ocurre en un espacio social. También deben convertirse en un instrumento de investigación al desarrollar habilidad para observar y entrevistar cara a cara.

Por lo tanto, los procedimientos del trabajo de campo a realizar por el investigador serán: observar a los miembros interactuar con ellos, y participar con los integrantes de la comunidad, para ello se hará uso de las técnicas e instrumentos seleccionados para esta investigación tales como, la entrevista semiestructurada, grupos focales y lectura de texto.

3.5.4 Rol del investigador de campo

En la investigación cualitativa, la persona del investigador tiene una importancia especial. Los investigadores y sus competencias comunicativas son el instrumento principal de recogida de datos y de cognición. A causa de esto no pueden adoptar un rol neutral en el campo y en sus contactos con las personas que van a entrevistar u observar. Por el contrario, tienen que asumir o recibir la asignación de roles y puestos, a veces de forma vicaria, a disgusto o ambas cosas. A qué información tenga acceso un investigador y de cual quede excluido depende esencialmente del éxito en la asunción de un rol o puesto apropiado.

Asumir un rol o recibir la asignación de uno se debería ver como proceso de negociación entre investigador y los participantes, que pasa por varios estados. Participantes, se refiere aquí a las personas que se van a entrevistar y observar. La investigación en las instituciones, se refiere también a aquellos que tienen que autorizar o facilitar el acceso. La comprensión cada vez mayor de la importancia del proceso interactivo de negociación y asignación de roles a los investigadores en el campo encuentra su expresión en las metáforas utilizadas para describirlo (Flick, 2004, p. 69).

Al conseguir acceso a personas, instituciones o campos se plantea un problema que se expresan en metáfora, como extraño profesional. Por una parte, la necesidad de orientarse uno mismo en el campo y de encontrar el propio camino en él. Da al investigador una visión momentánea de las rutinas y de lo evidente. Esta categoría de extraño se puede diferenciar, dependiendo de la estrategia de la investigación, en los roles de “visitante” e “iniciado”. El visitante aparece en el campo sólo una vez para una única entrevista, pero puede recibir conocimiento preguntando por las rutinas. Algunas actividades permanecen ocultas a la visita del investigador en calidad de extraño. En el contexto de los grupos sociales, existen dos conjuntos de realidades sobre sus actividades: una presentada a los de afuera y la otra reservada para los de adentro.

Una fuente de conocimiento en este contexto es asumir gradualmente la perspectiva de alguien de dentro: comprender el punto de vista del individuo o los principios organizativos de los grupos sociales desde la perspectiva de un participante. Los temores de las personas investigadas a dar información y a las sensaciones negativas por terceras partes, así como los problemas éticos en el contacto con las personas en estudio se revelan aquí cáusticamente. Pero desempeñan un papel en toda investigación. En este caso, se plantean problemas de cómo proteger la confianza y los intereses de los investigados, de la protección de los datos y de cómo los investigadores se ocupan de sus propios objetivos.

En resumen, el investigador se enfrenta al problema de negociar la proximidad y la distancia en relación con la persona o personas estudiadas. Los problemas de revelación, la transparencia y la negociación de las expectativas mutuas, los propósitos y el interés son relevantes también ser alguien de adentro se relaciona desde el punto de vista de la extrañeza o familiaridad del investigador.

3.5.5 Salida del campo/ruptura

La ruptura o retirada de campo es el momento en que se constata saturación de información o repetición en aspectos claves de las interacciones, actividades o acciones pedagógicas respecto del discurso.

Para el trabajo de campo, inserto en los contextos mencionados, la ruptura o retirada tuvo lugar entre los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2015, momento en que se constataron recurrencias manifiestas en los discursos respecto de la información recopilada.

CAPITULO IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1 Recolección de datos verbales

4.1.1 Técnicas e instrumentos.

Las técnicas para recoger información tienen carácter instrumental. Es decir, sirven para captar algunos aspectos de la realidad. Las técnicas en esta investigación fueron las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y la lectura de texto.

a. Entrevistas

La entrevista es una conversación con un propósito. Es una estrategia metodológica en donde los entrevistados son tratados como fuentes de información general.

La entrevista es una técnica cualitativa que permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de investigación.

La entrevista cualitativa permite recopilar información detallada de la persona que comparte oralmente con el investigador aquello concerniente con un tema específico, como lo dicen Fontana y Frey (citados en Vargas, 2012) la misma continúa practicándose mano a mano con el método de la observación participante.

Rubin y Rubin citados por (Lucca y Berríos, 2003) enumeran las características que distinguen las entrevistas cualitativas de otras formas de recopilar información:

- I. La entrevista cualitativa es una extensión de una conversación normal con la diferencia que uno escucha para entender el sentido de lo que el entrevistador dice.
- II. Los entrevistadores cualitativos están inmersos en la comprensión en el conocimiento y en la percepción del entrevistado más que en categorizar a personas o eventos en función de teorías académicas.
- III. Tanto el contenido de la entrevista como el flujo y la selección de los temas cambia de acuerdo con lo que el entrevistado conoce y siente. (p. 320).

Se puede decir que la entrevista dentro de la investigación cualitativa es más íntima y flexible. Al investigador le interesa conocer la estructura de significados de los sujetos, su punto de vista y la interpretación que le da a su situación y a los fenómenos. Por eso no sólo observa, también habla y cuestiona a los sujetos.

Pese a lo amplio del concepto de entrevista, existen algunos elementos comunes que la constituyen:

- El objeto, que es la información deseada.
- Los sujetos, entrevistador y entrevistado(s), en relación simétrica o asimétrica, dependiendo de la naturaleza de la Investigación.
- El instrumento o temario, previamente preparado, que puede variar desde la rigidez absoluta hasta una total flexibilidad.
- La forma, que es una conversación directa, cara a cara: que se distingue del coloquio en el hecho de que se lleva a cabo de una forma metódica y planificada.

Hay varias clases de entrevistas, pero los investigadores etnográficos en general recurren a la entrevista abierta, profunda, no estructurada. Woods (1986) prefiere los términos “conversación” o “discusión” al de entrevista, pues son términos que indican más un proceso abierto, de doble canal, informal y fluido. Ésta puede ser dirigida para obtener nuevos datos, para confirmar los ya registrados, o bien para refinar categorías de análisis. El diseño y la aplicación de la entrevista dependen en gran medida del objeto de estudio y de los fines de la investigación.

Desde el punto de vista metodológico una entrevista semi-estructurada se fundamentaba “en la producción de un discurso continuo dotado de una cierta línea argumental, aunque esencialmente fragmentario” (Sierra, 1998, p. 311), es decir, la entrevista se va adecuando a las respuestas que el sujeto entrevistado proporciona en relación a la investigación. El entrevistador se limita a dirigir el discurso, aunque aparentemente el entrevistado parezca conducir la conversación.

b.- Grupos focales.

La técnica de los grupos focales es una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados por los investigadores discutan y elaboren, desde la experiencia personal. Una temática o hecho social que es objeto de investigación es, por ejemplo, una detección de necesidades de capacitación.

Si se logra generar un ambiente adecuado y se controlan las variables necesarias, se obtiene información valiosa tanto del contexto, relaciones y actores directamente involucrados en la temática en estudio.

Esta técnica permite al investigador “alinearse con los participantes y descubrir cómo ven la realidad” (Bisquerra, 2004), promoviendo la apertura de los participantes, generando un discurso grupal.

c.- Lectura de textos.

Reconoce sus orígenes en la etnometodología y el análisis de la conversación, en el interaccionismo simbólico, los desarrollos pragmáticos de la lingüística y los planteamientos de Foucault. Teóricamente, sostiene el carácter discursivo de la realidad amparado en la noción de que el lenguaje construye ciertas versiones de la realidad con una determinada función lo cual se demuestra en su variación.

El objeto de estudio de este enfoque son los discursos y su efecto social, específicamente prestando atención a la construcción, función y variación de los discursos. El instrumental técnico para la producción de datos pertinentes a esta estrategia reúne el registro de discursos cotidianos, las entrevistas, los grupos de discusión y la recopilación de documentos.

4.2 Análisis del discurso narrativo

Una opción distinta a acercarse a los mundos individuales de experiencia, por medio de la apretura que se puede lograr en las entrevistas semiestructuradas, es utilizar las narraciones producidas por los entrevistados como una forma de dato. El punto de partida aquí es un escepticismo básico, hasta qué punto se puede profundizar en las experiencias subjetivas en el esquema pregunta-respuesta de las entrevistas tradicionales, aun cuando dicho esquema se maneje en una manera flexible. Las narraciones, por otra parte, permiten al investigador acercarse al mundo experimental del entrevistado de un modo más amplio, pues este mundo está estructurado en sí mismo (Flick, 2004).

La entrevista narrativa se inicia utilizando una pregunta de narración Riemann y Schutze (1987) (citado en Flick, 2004) que se refiere al tema de estudio y está destinada a estimular el relato principal del entrevistado. Esto se sigue con un estadio de preguntas de narración en el que se complementan los fragmentos que no se detallaron antes exhaustivamente. El último estadio de la entrevista es la fase de balance, en la que pueden hacer preguntas que apuntan a explicaciones teóricas de lo que sucedió y hacer el balance de la historia, reduciendo el significado de la totalidad a su denominador común. En este estadio, se toma al entrevistado como experto y teórico de sí mismo.

Si ha de lograrse una narración que sea relevante para la pregunta de investigación, la pregunta generadora de narración se formulará de manera amplia, pero al mismo tiempo lo suficientemente específica para que el dominio de experiencia interesante se adopte como tema central.

La entrevista narrativa y los métodos asociados a ella resaltan el hecho de que las entrevistas cualitativas deben ser sensibles a la estructura y a la Gestalt de cómo están hechas las experiencias. Al hacer hincapié en las narraciones como una Gestalt que incluye más que las declaraciones y los hechos comunicados, se ha presentado un modelo para reconstruir la lógica interna de los procesos. Esto proporciona también una solución al dilema de la entrevista semiestructurada: cómo mediar entre libertad para desplegar puntos

de vista subjetivos y la dirección y limitación temática de lo que se menciona. Esta solución incluye tres elementos:

- La orientación primaria es proporcionar a los entrevistados la libertad para contar su historia quizás durante varias horas, y pedirle que lo hagan así.
- Las intervenciones concretas, estructurantes o de profundización temática en la entrevista se propone hasta su parte final, en la que el entrevistador puede examinar temas introducidos antes y hacer preguntas más directas. A esto se asocia la limitación del rol estructurante del entrevistador al final y al comienzo de la entrevista.
- La pregunta generadora de narración no sólo sirve para estimular la producción de narración, sino también para enfocar la narración en el área temática y el periodo de la biografía de los que se ocupa la entrevista.

Hasta ahora, el debate metodológico se ha ocupado sobre todo de las cuestiones de cómo comportarse los entrevistadores para mantener la fluidez de una narración después de haberla estimulado, permitir que el entrevistado la acabe con la menor perturbación posible. A menudo las preguntas generadoras de narración imprecisas dan como resultado narraciones generales. Sin embargo, la estructuración por el entrevistador se localiza más claramente que en otros métodos, en su limitación al principio y al fin de la entrevista. En el marco así producido, se permite al entrevistado exponer su visión sin obstrucción por el entrevistador, en la medida de lo posible. Así, este método se ha convertido en una manera de explotar el potencial de las narraciones como una fuente de datos para la investigación social (Flick, 2004).

Los análisis de narraciones parten de una forma específica de secuencialidad. La expresión individual que se va a interpretar se considera primero en función de si forma parte o no de una narración, y entonces se analiza. Por un lado, se estimulan narraciones y se recogen en la entrevista narrativa para reconstruir los procesos biográficos. Por otra, la vida se considera como narración Bruner (1987) (citado en Flick, 2004). Se analiza la

construcción narrativa de la realidad sin utilizar procedimiento de recogida de datos que pretenda explícitamente obtener narraciones.

Para analizar las entrevistas narrativas Shutze (1983) (citado en Flick, 2004), el primer paso analítico (análisis formal del texto) es eliminar todos los pasajes no narrativos en el texto y segmentar entonces el texto narrativo purificado en cuanto a sus secciones formales. Sigue una descripción estructural de los contenidos, que especifica las diferentes partes de las narraciones. La abstracción analítica, como tercer paso, va más allá de los detalles específicos de los segmentos vitales para elaborar “la conformación biográfica en su conjunto, es decir, secuencia histórica vital de las estructuras de proceso dominantes de experiencias en los periodos vitales individuales hasta la estructura de proceso dominante en la actualidad”. Sólo después de esta reconstrucción de los patrones de proceso entran en análisis las otras partes no narrativas de la entrevista. Finalmente, los análisis de caso producidos de esta forma se comparan y contrastan entre sí.

4.3 Credibilidad del estudio.

Esto hace que los datos de la investigación sean aceptables, es decir creíbles. Este es un requisito muy importante en este tipo de investigación y alternativo a la validez interna de la investigación cuantitativa. Se refiere al isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad investigada.

Para obtener datos que sean aceptables, Lincoln y Guba (1985), (citado en Flick, 2004) proponen que se trabaje durante periodos prolongados en el campo objeto de estudio, utilizando la observación continua y persistente, así como diversas formas de triangulación (entre participantes, fuentes, materiales).

El trabajo prolongado en un mismo lugar facilita mejor la captación real de las situaciones sus causas, fenómenos, hechos relevantes, así como los hechos de la vida cotidiana. Contribuye a proporcionar una visión más ajustada de la realidad y, sin duda más documentada.

La observación continua persistente permite observar datos precisos, claros y concretos del fenómeno objeto de estudio. De esta forma el investigador tendrá la posibilidad de diferenciar lo esencial de lo accesorio o irrelevante.

Es importante discutir los datos con otros profesionales, así como con la comunidad de la que se han extraído. De este modo el juicio desde los mismos será más preciso, permitiendo desenmascaran muchos errores.

Para garantizar la credibilidad conviene recoger todo tipo de grabaciones, documentos, relatos, historias que nos permitan contrastar los descubrimientos e interpretaciones a través de un proceso de *feedback*. Finalmente, la investigación debe lograr una coherencia estructural donde cada información con su correspondiente interpretación, debe ser coherente con las demás.

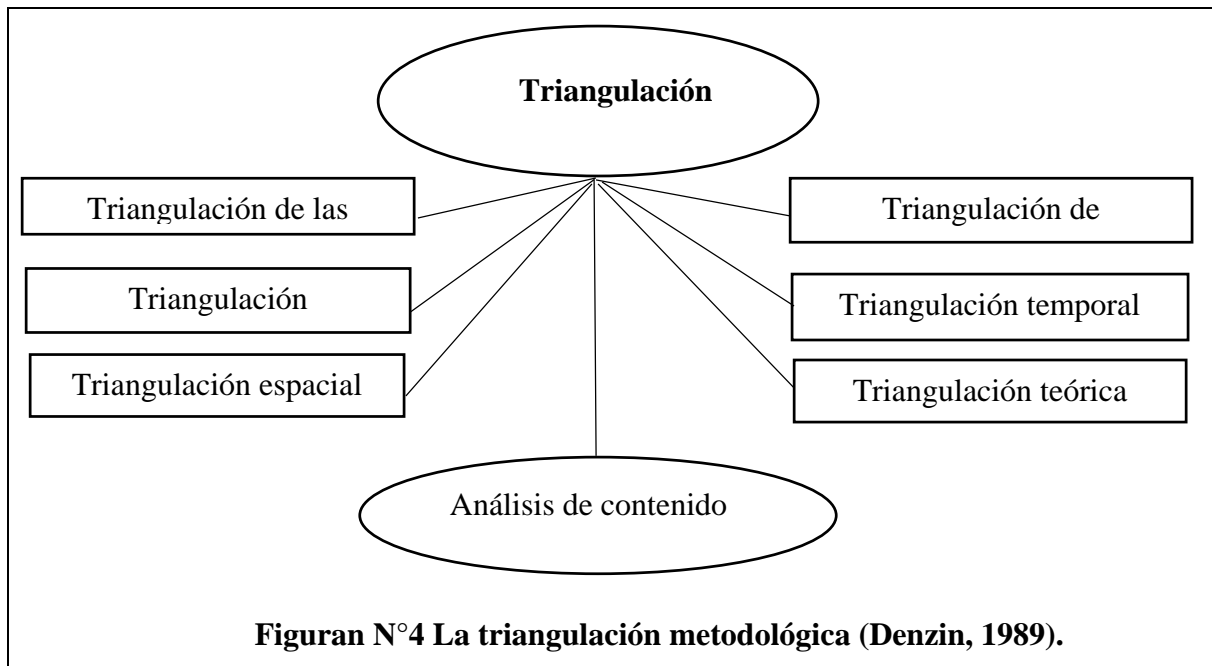
4.4 Triangulación y convergencia

La triangulación es una garantía para impedir que se acepte con demasiada facilidad la validez de las impresiones iniciales. Utiliza múltiples fuentes, métodos e investigadores con la intención de ampliar el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación, ganar en validez y corregir los sesgos que aparecen cuando los fenómenos son examinados por un solo observador con una técnica y desde un solo ángulo de observación. En este caso el principio de triangulación y convergencia no es otra cosa que una técnica o quizás una estrategia para alcanzar estos niveles de credibilidad interna y externa. (Cerdeña, 1998: 50).

Existen distintos tipos de triangulación. Denzin (1989, pp. 237-241) distingue cuatro:

- a) La triangulación de datos, en la que se refiere a la utilización de diferentes fuentes de datos que se debe distinguir de la utilización de métodos distintos para producirlos. Como “subtipos de triangulación de datos”, Denzin establece una distinción entre tiempo, espacio y personas y propone estudiar los fenómenos en distintas fechas, y lugares y por diferentes personas. Así, se acerca la estrategia de muestreo teórico de Glaser y Strauss (de la cual se hace referencia en el marco de antecedentes del marco teórico de toda tesis cualitativa). En ambos casos el punto de partida consiste en aplicar en el estudio deliberado y sistemáticamente a las personas y los grupos del mismo y los entornos local y temporal.
- b) Como segundo tipo de triangulación, Denzin (1989) nombra la triangulación del investigador. Se emplean diferentes observadores y/o entrevistadores para detectar y/o minimizar las desviaciones derivadas del investigador como persona. Esto significa una simple división de trabajo o una delegación de actividades rutinarias a ayudantes sino una comparación sistemática de la influencia de diferentes investigadores en el problema y los resultados de investigación.

- c) La triangulación de la teoría es el tercer tipo de la sistematología de Denzin. El punto de partida es: “acercarse a los datos con múltiples perspectivas e hipótesis en mente... varios puntos de vistas teóricos se pueden colocar uno al lado del otro para evaluar su utilidad y poder”. (Denzin, 1989). Sin embargo, el propósito del ejercicio es extender las posibilidades para producir conocimiento.
- d) Como cuarto tipo Denzin menciona la triangulación metodológica. Aquí otra vez se deben diferenciar dos subtipos: la triangulación dentro del método y entre métodos (intermétodo/intramétodo).



4.5 Dimensión ética de la investigación

“Cualquier indagación científica con participación humana necesariamente involucra cuestiones éticas. Casi siempre resolver el problema ético es parte integral de un largo y con frecuencia, altamente ambiguo rompecabezas que debe ser resuelto en el mismo proceso de la investigación” Sieber (2001) (citado en Sañudo 2006, p. 3).

Es en la práctica cotidiana del investigador donde se presentan la mayor parte de los dilemas éticos que resolver, y es en ese momento donde más información y más apoyo debe tener el investigador. “Una perspectiva ética en las decisiones de la investigación involucra, de manera inherente, una tensión entre el juicio responsable y la aplicación rígida de las reglas” Smith (2001) (citado en Sañudo 2006, p. 5).

El principal supuesto asumido por los investigadores -coincidente con Camps (2003)- es que las normas éticas son asumidas por la conciencia individual, que es autónoma, y las normas éticas nos las imponemos libremente a nosotros mismos. Esta práctica ética voluntariamente decidida está informada por el conocimiento y la experiencia que nos permite prever las posibles consecuencias de las decisiones y acciones, así como evaluar las posibilidades de realización de los fines a través de determinados medios. Se trata más bien de una correcta opinión sobre cómo hay que juzgar o actuar en cada situación concreta. Esta apropiada opinión, de acuerdo a Velasco (2003) (citado en Sañudo 2006) es resultado de una deliberación en la que se conjugan principios, valores y compromisos éticos con consideraciones fácticas de la situación concreta.

La existencia de compromisos de los investigadores con un conjunto de valores compartidos por la comunidad con la que trabajan, es una condición necesaria para enfrentar y resolver los problemas éticos.

Camps (2003) explica que existen una serie de principios que hay que preservar a toda costa y en cualquier parte, sin embargo, otra cosa es la interpretación que hagamos

luego de esos principios para la solución de situaciones prácticas. Ahí, en la interpretación se darán discrepancias y seguramente habrá que aceptar opiniones divergentes, confiando en que el diálogo acabe resolviéndolas (p. 173). Los valores éticos, como los demás, han de tener un contenido común, absoluto; y al mismo tiempo, un componente relativo en el que hay que lograr la unanimidad. Para eso, para poder tomar decisiones colectivas desde la discrepancia, está la democracia, que es también un valor (p. 173).

4.5.1 Consentimiento informado

El diseño cualitativo incorpora consentimiento informado y está abierta a preocupaciones éticas. Para formalizar la participación y compromiso de las partes se hizo entrega de una carta de consentimiento informado (ver Anexo N°1).

Previamente se realizó una entrevista a docentes de diferentes escuelas básicas de la Fundación del Magisterio de La Araucanía, IX región de Chile, que tuvo por finalidad determinar el texto de una autorización para realizar el estudio en su contexto situacional y con la participación de los docentes como sujetos del estudio. Se informó detalladamente a los profesores previamente y por escrito de los objetivos del estudio, así como de las instancias de grupo focal y posteriormente a entrevista. Se concertó el momento apropiado para la realización de los grupos focales y, posteriormente, para las entrevistas indicando el tiempo para desarrollarla con cada uno de los sujetos seleccionados.

4.6 Plan de análisis

De la interacción entre el investigador y los datos deriva el análisis cualitativo. Es al mismo tiempo arte y ciencia. Es ciencia en el sentido de que mantiene un cierto grado de rigor y se basa en el análisis de los datos. Es arte porque estimula la creatividad, esta se manifiesta en la capacidad del investigador de levantar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjunto de datos brutos desorganizados, buscando un equilibrio entre ciencia y creatividad (Strauss, 2002, p. 14).

El análisis cualitativo es un proceso inductivo -no matemático- de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos para luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. Surge con la aplicación de una metodología específica orientada a captar el origen, el proceso y la naturaleza de estos significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos.

Existen tres componentes principales en la investigación cualitativa:

- a) Los datos, que pueden provenir de fuentes diferentes, tales como entrevistas, encuestas, registros de observación (Pérez, 1993, p. 133).
- b) Los procedimientos, que los investigadores pueden usar para interpretar y organizar los datos. Entre estos se encuentran: conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos, por medio de una serie de oraciones preposicionales. Al hecho de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos se denomina codificar.
- c) Los informes escritos y verbales conforman el tercer componente y se presentan como artículos de revistas (Strauss, 2002, p. 12).

El investigador cualitativo sale al campo de investigación sostenido por dos persuasiones básicas:

- Científica: que define y describe la naturaleza de realidad social, qué y cómo es ésta.
- Epistemológica: que determina y orienta sobre el modo de captar y comprender la realidad.

Tras el examen del campo se elabora un primer documento o conjunto de documentos que puede ser denominado el texto de campo que consiste en un conjunto de notas, fichas y documentos relativos a su visita al campo, siendo confuso, desordenado, lleno de repeticiones.

A partir de este texto se elabora un segundo texto a base de sus notas, es la primera sistematización, se introducen las primeras categorizaciones de la información extraída del campo, se añaden interpretaciones personales, comparaciones, correcciones, precisiones y matizaciones. Este texto se transforma en un documento provisional de trabajo en el que el contenido central lo constituyen su interpretación de lo que ha captado y cree haber aprendido de la realidad. Representa la definición de la situación, su interpretación refleja y su versión científica de la realidad social.

El texto interpretativo provisional es compartido con los informantes y negociado por los participantes de la investigación. Asimila las críticas e introduce pactos antes de la redacción final, convirtiéndose en un texto cuasi público, en un informe científico remitido pública y oficialmente al lector.

Precisamente el paso del campo al texto de investigación en donde el análisis de contenido pone énfasis especial (el proceso de codificación y categorización a través del cual muchas palabras del texto quedan clasificadas en un número mucho menor de categorías, porque los problemas centrales del análisis se originan precisamente en este proceso de reducción de datos) Cartwright (citado en Ruiz, 2003, p. 199) afirma que:

“Análisis de contenido y codificación son términos que se pueden utilizar intercambiados para referirnos a la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa de cualquier conducta simbólica”. Se define como una metodología que utiliza una serie de procedimientos para efectuar inferencias válidas sobre el autor, el mensaje, la audiencia, de un texto. En dos momentos claves: el de la codificación (esto es la reducción de las muchas palabras del texto mediante la clasificación en un número mucho menor de categorías, principalmente a través del ordenador) y el del tratamiento informático de los datos clasificados (a base de recuento de frecuencias, de palabras, listado de palabras claves en su contexto, concordancias, clasificación de palabras en categorías de contenido, recuento de categorías de contenido, reelaboración basada en categorías y concurrencias, análisis factoriales explorativos y confirmatorios) (Ruiz, 2003, p. 199).

La teoría se va desarrollando durante la investigación en curso mediante el continuo inter-juego entre los procesos de análisis y recolección de datos. Su principal fundamento conceptual proviene del interaccionismo simbólico, la antropología y la etnografía Berg (citado en Ruiz, 2003, p. 15) relaciona el análisis cualitativo con la metodología derivada de la teoría del interaccionismo simbólico, donde el foco central no es otro que “la comprensión subjetiva, así como las percepciones de y a propósito de la gente, de los símbolos y de los objetos”.

Un rasgo básico de esta aproximación analítica representada por la teoría fundamentada es el empleo de un método general denominado análisis comparativo constante. Esto supone una serie de pasos en los que se van “descubriendo” y “construyendo” los conceptos a partir de los datos. La identificación de las categorías en los registros que se van construyendo con la información recolectada, opera a través de una suerte de “diálogo” entre los significados que los actores le otorgan a la realidad y los significados que el propio investigador le asigna a la misma.

A través de la teoría fundamentada se permite el análisis cualitativo de los registros mediante la observación etnográfica que consiste en la codificación dada por los investigadores a través de las palabras, ocurrencias o sucesos, expresados por los

entrevistados o situaciones observadas y que permiten posteriormente agruparlos en categorías, conceptos o constructos para establecer las diferencias y semejanzas con respecto a una u otra categoría que el investigador identifique.

El análisis de los datos implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema del estudio. En la fase final el investigador trata de relativizar sus descubrimientos, es decir, comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos.

a.- Tipo de análisis:

Para comprender y analizar declaraciones es necesario tener en cuenta el contexto en el que sucede. El contexto se entiende aquí en ambos sentidos, el discursivo y el interactivo local. En las entrevistas se hacen preguntas abiertas que animan a los que responden a decir más en vez de menos y, haciendo esto, se produce material textual suficiente para analizar en función de consideraciones contextuales. Al analizar datos, la codificación es abierta. Para este estudio se realizará una categorización abierta que permita expresar los datos en forma de conceptos (Flick, 2004, p. 193); Una vez levantadas estas categorías se realizará una codificación axial, siguiendo el modelo de paradigma que proponen Strauss y Corbin (1990) (citado en Flick, 2004, p. 197).

b.- Lógica de estructuración de los análisis:

El análisis comienza con la entrada al campo y tan pronto como se recogen los datos, usando como técnica el análisis de contenido con una connotación constructivo-interpretativa del discurso (Flick, 2004). Para levantar las categorías se realizará una codificación axial abierta a partir del discurso de los participantes.

Ruiz, (1999, p. 192), señala que el análisis que un texto (campo) es sometido a múltiples lecturas y manipulaciones, sin que basten una lectura y una categorización iniciales, por muy detalladas que estas sean.

Las primeras fases de la investigación, a propósito de la teoría fundamentada y la etnografía, parten de una pregunta general muy amplia ¿Cómo es la formación en habilidades, actitudes y conocimientos los estudiantes de escuelas básicas rurales pertenecientes a la Fundación del Magisterio de La Araucanía? que pretende, generar o desencadenar una conversación fluida y en cierta forma natural o espontánea. De la respuesta a esa pregunta inicial, hay que permitir que sea lo más libre y completa posible, se analizan línea por línea para a partir de ello, descubrir las categorías que permitirán agrupar el conjunto de la información allí consignada las transcripciones de las entrevistas realizadas.

Cada categoría será distinguida con un nombre que se denomina código descriptivo o código abierto. Luego se extraerán las preguntas siguientes en la forma de un encadenamiento lógico. La función de esas preguntas posteriores es ahondar en el tópico de estudio, pero partiendo de las particularidades puestas “sobre la mesa” por la(s) persona(s) que interviene(n) en la investigación como informante(s) o como protagonista(s).

Con el fin de incrementar la validez de la información obtenida en las fases referidas, se procederá a realizar una triangulación de tipo metodológica Sandín (2003); Denzin (1989) (citado en Flick, 2004), así la triangulación entre métodos se observará al emplear tres técnicas, observación etnográfica, las entrevistas, y los grupos focales, asumiéndoles como distintas perspectivas metodológicas que se complementan mutuamente en el estudio del problema (Flick 2004, p.280).

La triangulación metodológica se realiza dentro de una colección de instrumentos o entre métodos. En el primer caso, cuando las unidades observacionales son multidimensionales; “entre métodos”, si se contemplan diferentes estrategias para la

recogida de datos de forma que se compensen mutuamente sus definiciones. Este tipo de triangulación es el que se utiliza con más frecuencia.

Además, se realizará una triangulación por sujetos participantes, al contrastar la información entregada por docentes de diferentes escuelas básicas rurales, proceso que permitirá afianzar la confianza en la interpretación de los resultados obtenidos, dado que como señala Stake (1998) este trabajo obliga una y otra vez a la revisión de los hallazgos.

CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1 Resultados

En concordancia con el plan de análisis propuesto, la interpretación atribuida al contenido del discurso de los participantes es el centro de la metodología cualitativa, la organización de los datos fue a través del procedimiento de codificación (Corbin y Strauss, 2000).

5.1.1 Codificación abierta

El primer ejercicio de análisis corresponde a la codificación abierta que según Flick (2004) trata de expresar los datos y fenómenos en forma conceptual para luego clasificar y/o agrupar entorno a un código nuclear que da paso a las categorías relacionadas con la pregunta de investigación planteada.

A modo de evidencia algunos de los códigos más relevantes en la etapa de codificación abierta son los siguientes:

Tabla N°2 de Codificación abierta

Código	Frecuencia
Evaluación de las New Bases	17
Bases curriculares	13
Estrategias de enseñanza	12
Conocimiento v/s habilidades	12
Importancia Atribuida	10
Problema evidenciado	9
Ritmos de aprendizaje	8
Capacitación necesaria	5
Planes de Mejoramiento	5
SEP	3
Compromiso	3
Programa v/s Textos	3
Amplios contenidos	3
Tecnología	2
Co-enseñanza	2
Trabajo en grupos	1
Claridad en los aprendizajes esperados	1
Lengua originaria	1
Multigrado y bases curriculares	1
Optimizar el tiempo	1
Desempeños competentes	1
SIMCE	1
Estudiantes conscientes del proceso	1
Total	115

(Elaboración propia desde Atlas-Ti)

5.1.2 Codificación axial

El segundo busca una dimensión explicativa de la relación y significados de los códigos, es decir, tras la codificación abierta se depuraron los códigos asociando códigos similares que nos permitieron estructurar categorías. Gráficamente, se crean las relaciones que sugiere Flick (2004): “el proceso de relacionar subcategorías con una categoría se realiza, como con la codificación abierta, haciendo comparaciones y preguntas. Sin embargo, el uso de estos procedimientos está más centrado y dirigido a descubrir y relacionar categorías” (p. 198).

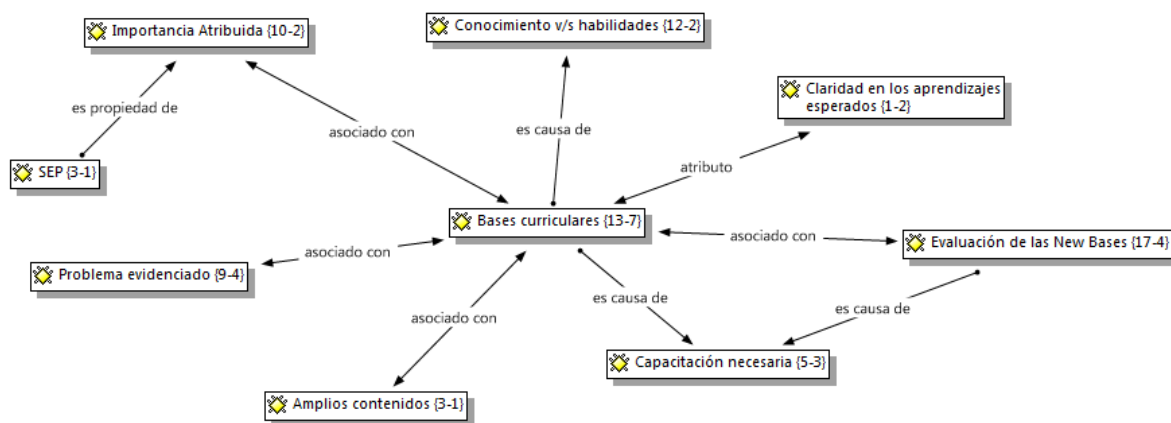
Con el procedimiento anterior, se seleccionaron las categorías más relevantes para elaborar la categoría axial en función del paradigma.

5.2 Análisis de datos por categorías

5.2.1 Habilidades, actitudes y conocimientos

En la siguiente red semántica se desplegaron nueve códigos, en concordancia con la codificación realizada.

Figura N°5



Red semántica N° 1 Bases Curriculares

En relación a las habilidades, actitudes y conocimientos (desempeños y/o competencias) existe un discurso de oposición entre la relación de los tipos de saberes y/o conocimientos que el docente desarrolla en sus clases impartidas. Existiendo valoración de los tres tipos de saberes, pero preocupación porque por diversos motivos o factores la mayoría de los docentes sólo trabaja dos o uno de los tres tipos de saberes. Además, se destaca la planificación centrada en el desarrollo de habilidades y la apuesta país por el desarrollo de habilidades por sobre contenidos.

Tabla 3 Habilidades, actitudes y conocimiento

Categoría		Descriptor
Conocimientos y Habilidades	y	... “Generalmente uno se queda con dos, habilidades y conocimientos y a veces porque muchas veces uno se queda más con el conocimiento que con las habilidades y el actitudinal lo va pasando de forma implícita dentro del quehacer, pero realmente no podría decir que en todas las clases trabajo estos 3 componentes” ... (Doc. 3:9)
Habilidades Planificación	y	... “Nosotros actualmente planificamos en relación a las habilidades que se desarrollan y nos adherimos a la plataforma que tiene el magisterio que es -Mi aula- pero ahí se van haciendo las adecuaciones en relación a las habilidades que se van trabajando en el colegio” ... (Doc. 4:20)
Habilidades disciplina	según	... “Habilidades, yo tengo que trabajar más las habilidades de los chicos porque ellos trabajan en, de lo concreto, pasan de lo concreto a lo pictórico, entonces ahí ellos tienen que usar diferentes habilidades para pasar después a lo simbólico y ahí empiezo yo con lo conceptual” ... (Doc. 7:74) ... “En el caso de la lengua indígena el conocimiento, en el caso del taller que yo hago de 4to año de Lenguaje yo desarrollo habilidades, pero como le decía no juntas” ... (Doc. 3:10)
Alineamiento evaluaciones	con	... “Eso me facilita, no tanto para planificar, pero si para evaluar. Como tengo ahí diferenciadito cuales son las habilidades, las actitudes todo eso lo puedo visualizar de acuerdo a las distintas actividades que yo hago y puedo ir colocando indicadores que están relacionadas con las habilidades mismas entonces” ... (Doc. 5:14)

(Fuente: Elaboración propia)

Las habilidades, conocimientos y actitudes son una categoría que evidencia aspectos positivos y en desarrollo que son causa de la propuesta de las nuevas bases curriculares.

Además, una categoría asociada corresponde al aspecto positivo de las bases curriculares frente a la amplitud de contenidos de las propuestas anteriores. Lo anterior, le otorga un atributo positivo a las nuevas bases curriculares debido a que existe una claridad de aprendizajes definida.

Tabla 4 Atributo positivo nuevas Bases Curriculares

Categoría	Descriptor
Mejora de amplios contenidos	... “[contenidos] muy amplio, entonces lamentablemente uno no alcanzaba todo el contenido a pasarlo o todas las unidades por los contenidos , entonces ahora no porque ahí una forma más estructurada que nos ayuda en cierta forma a nosotros a poder cumplir en cierta forma con los contenidos igual obviamente integrando las unidades con las que estamos trabajando” ... (Doc. 8:22)
Claridad de los aprendizajes	... “porque con el aprendizaje esperado, venia como más amplio de lo que se quería lograr con el estudiante. En el caso de ahora con las bases curriculares es como más específico lo que se quiere lograr, qué habilidades se quieren lograr específicamente con el estudiante, qué habilidades específicamente se quieren desarrollar en el estudiante” ... (Doc. 3:23)

En complemento, hay una demanda expresada en forma de necesidad, es decir, la necesidad de capacitación para obtener la mayor eficacia a las nuevas propuestas curriculares. Lo anterior, evidencia que los docentes participantes del estudio valoran la nueva propuesta curricular pero una causalidad presente en el discurso es la necesidad de capacitación sobre las nuevas bases curriculares. Dicha capacitación debe profundizar en los enfoques de la educación actual, permitir el cambio paradigmático de la centralidad de los contenidos a la centralidad del desarrollo de habilidades y actitudes.

Tabla 5 Necesidades de capacitación

Categoría	Descriptor
Necesidad de capacitaciones para profundizar	... ¿Por qué pasa eso?... Porque yo creo que quizás aún no hay profundización, en el conocimiento de las bases. Cuál es el enfoque que tiene la educación actual y lo que había antes, ese conocimiento todavía no se ha hecho parte de nuestro que hacer... (Doc. 3:14)
Necesidad de capacitaciones para cambio paradigmático	... “Si hemos tenido trabajo con las bases curriculares, pero aun así se sigue trabajando el contenido y no el desarrollo de habilidad, que es el currículo actual” ... (Doc. 9:18)
Aumentar el tiempo de las capacitaciones	... “De repente un poco el tiempo en relación a la capacitación y el tiempo a la planificación de las actividades en relación a las bases curriculares” ... (Doc. 4:12)

5.2.2 Problemas evidenciados

Todo lo anteriormente presentado no se encuentra libre de situaciones que generan conflicto o posibles problemáticas a nivel personal en lo profesional e institucional en los medios y apoyos necesarios para el desarrollo de las nuevas propuestas curriculares. Además, se observa la modalidad multigrado como oportunidad, pero, a la vez, como una amenaza para el desarrollo de los nuevos planes. Sin embargo, prevalece la valoración positiva del multigrado.

Tabla 6 Valoración del multigrado

Categoría	Descriptor
Actitud al cambio	<p>... “porque uno todavía viene siempre a lo antiguo, viene con el conocimiento contenido, entregar muchas veces el contigo deja de lado las habilidades, eso es lo que ha costado, como.... Pasar de un lado a otro” ... (Doc. 1:11)</p> <p>... “principales problemas, porque nosotros estamos enfocados tradicionalmente, hemos estado trabajando el contenido y no hemos podido todavía ir desarrollando habilidades enfocando el trabajo pedagógico y todavía seguimos enfocando el contenido... (Doc. 3:10)</p> <p>... “No sé si será un problema personal o no, que de pronto en comparación con las bases curriculares anteriores, a mí me costaba mucho de pronto entender los contenidos como la lectura en sí, después al leer las bases curriculares de ahora me parecida una lectura más comprensible como el lenguaje más, sencillo digamos... (Doc. 5:12)</p>
Complejidad del Multigrado	<p>... “bueno, al tratarse esto de cursos combinados es como difícil poder hacer una clase, donde se pueda llevar a cabo los objetivos, puesto que hay que ver los ritmos de aprendizaje de los niños la forma de organizarse, es ir dando mayor complejidad de acuerdo a los niveles de cursos porque tengo dos cursos en una sala” ... (Doc. 2:27)</p>
Factor tiempo	<p>... “ese es el detalle que de repente por falta de tiempo o porque no se quiere ocupar la estrategia no se está utilizando. Por esto tiene una buena intencionalidad la compra de material didáctico, pero se queda en la intención, que no debiera ser, que debiera llegar complemente al niño y que el niño vaya aprendiendo de otra forma, porque todos aprendemos de forma diferente” ... (Doc. 3:17)</p>
Materiales e	<p>... “por esto tiene una buena intencionalidad la compra de</p>

institucionalidad	material didáctico, pero se queda en la intención, que no debiera ser, que debiera llegar complemente al niño y que el niño vaya aprendiendo de otra forma, porque todos aprendemos de forma diferente” ... (Doc. 8:46)
Problemáticas disciplinares puntuales	... “principalmente, yo voy a citar una asignatura en específico. Yo tengo problemas en parte a Lenguaje en el eje de escritura, que muchas veces nosotros por la comodidad, tratamos mucho la comprensión lectora y sobre todo las pruebas vienen todas dadas para la comprensión lectora, pero siento yo que hace mucha falta en cuento a la escritura. En qué sentido hablo, en que se hagan trabajos o se evalúe eso, por ejemplo, para producir un texto, generar ideas después de esas ideas unirlos, hacer la revisión y entregar un informe final y eso siento yo que no se le da la importancia que debiera ser” ... (Doc. 6:10)

5.2.3 Importancia atribuida

A modo de valoración de las nuevas propuestas curriculares se optó por combinar una serie de códigos abiertos en la categoría importancia atribuida en la cual se evidencian por medio de actitudes y juicios expresados en el discurso.

Tabla 7 Importancia atribuida

Categoría	Descriptor
Valoración positiva	<p>... “yo utilizo más conocimiento y de ahí me voy a las habilidades y ya lo que es como lo último [actitudinales], te dije anteriormente unos siempre lo está reforzando con todas las asignaturas en cualquier momento... (Doc. 1:17)</p> <p>... “bueno, para mí las bases curriculares es lo que son los objetivos que tienen que ir logrando los alumnos por lo tanto los profesores tienen que estar en conocimiento en cuanto a que se tratan esas bases curriculares, son de gran importancia para lograr aprendizajes” ... (Doc. 2:11)</p> <p>... “grado de importancia... Si tiene un grado de importancia, pero yo lo relaciono como algo paralelo a todo lo que tiene que ver con las bases curriculares” ... (Doc. 7:69)</p>
Vigilancia epistemológica	<p>... “no sé en qué grado, pero trato siempre de estar informada, estar leyendo y viendo cuando preparo mis planificaciones para hacer mis clases” ... (Doc. 8:12)</p>
Aporte en Innovación	<p>... “aporta en todo sentido porque uno tiene más recursos para realizar sus actividades. Salir a terreno con los niños, para ir al museo cosa que antes no se podía, adquirir más materiales y ellos se sienten felices porque ven que ya no están solamente en su escuela, tienen la posibilidad de poder salir afuera” ... (Doc. 2:77)</p>
Releva al estudiante	<p>...” que está enfocada, a las habilidades de los estudiantes, eso es como general” ... (Doc. 3:8)</p> <p>... “la importancia, una gran importancia porque con eso uno aporta, nos aporta a nosotros como profesores a escribir material, o buscar alguna estrategia de apoyo para el estudiante, si tienen necesidades educativas especiales también se puede lograr que contraten a una especialista que ayude a potenciar el aprendizaje del alumno, entonces para nosotros es primordial, cuando aparecieron los planes de mejoramiento se empezaron a instaurar entonces para nosotros fue un gran apoyo” ... (Doc. 7:170)</p>

Alineación constructiva	... “si facilita la planificación, y también para la evaluación” ... (Doc. 9:32)
Arquitectura curricular	... “son importantes en el sentido, que dan un ordenamiento claro de lo que uno tiene que ir trabajando durante el año en todas las asignaturas, y lo bueno de las bases curriculares es que por ejemplo yo puedo tomar un objetivo y lo puedo trabajar de Primero a Cuarto básico, de acuerdo a cada nivel” ... (Doc. 6:7)
Categoría	Descriptor
Valoración positiva	... “a ver yo creo que tienen gran importancia, cuando tú tienes harta matricula porque te da más opciones para tu poder distribuir el dinero tanto en los estudiantes como los profesores de forma más... que existan más recursos para desarrollar mejor el trabajo. Nosotros el hecho de tener poca matricula, son poco los recursos que tenemos para el plan de mejoramiento entonces hay que ir priorizando el trabajo, si tenemos que dejar para el material hojas o tinta, de repente se deja que los estudiantes vayan a algún lugar porque tiene un costo de traslado, de alimentación y eso por lo menor allá en el colegio esa parte ha sido complicada porque hemos tenido que ir priorizando cosas” ... (Doc. 4:39)

Como se observa en la tabla anterior, la valoración de las nuevas propuestas curriculares es positiva. No obstante, es necesario mejorar variados aspectos escalando en profundidad de los elementos que componen la categoría descrita.

5.24 Estrategias de enseñanza

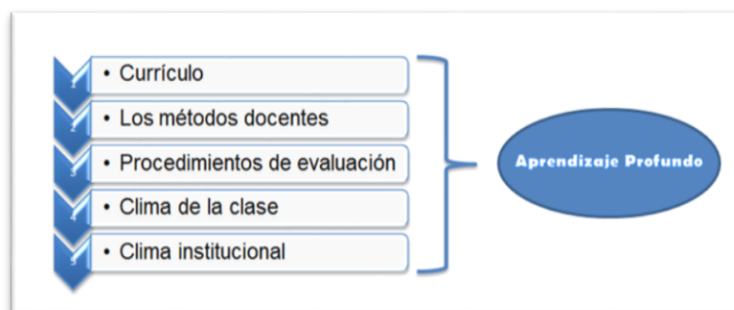
La siguiente categoría fue estructurada a partir de la asociación de variados códigos relacionados con la modalidad de enseñanza, evaluación y objetivo de aprendizaje. El discurso de los participantes permite el encuentro de la perspectiva que asume el docente frente a la enseñanza en la interacción con sus estudiantes y el contexto. Lo anterior, es conocido como el alineamiento constructivo, el cual propone que debe haber un equilibrio y, por ende, un alineamiento entre todos los componentes asociados a la formación, es decir, si se produce un desalineamiento o una inestabilidad en las motivaciones del estudiante y el enfoque del docente formador, la propuesta de formación llevaría a un fracaso, lo que se traduce en una mala enseñanza y a su vez a un aprendizaje superficial (Biggs, 2005:46).

Los componentes a considerar en el proceso de formación corresponden a:

- i. el currículo que enseñemos,
- ii. los métodos de enseñanza,
- iii. los procedimientos de evaluación que usemos y los métodos de comunicación de los resultados,
- iv. el clima que creemos en nuestras interacciones con los estudiantes y v. el clima institucional, las reglas y procedimientos que tengamos que cumplir.

Lo anterior, al desplegarse de forma asociativa y complementaria, permite que las propuestas desarrollen un enfoque de aprendizaje profundo.

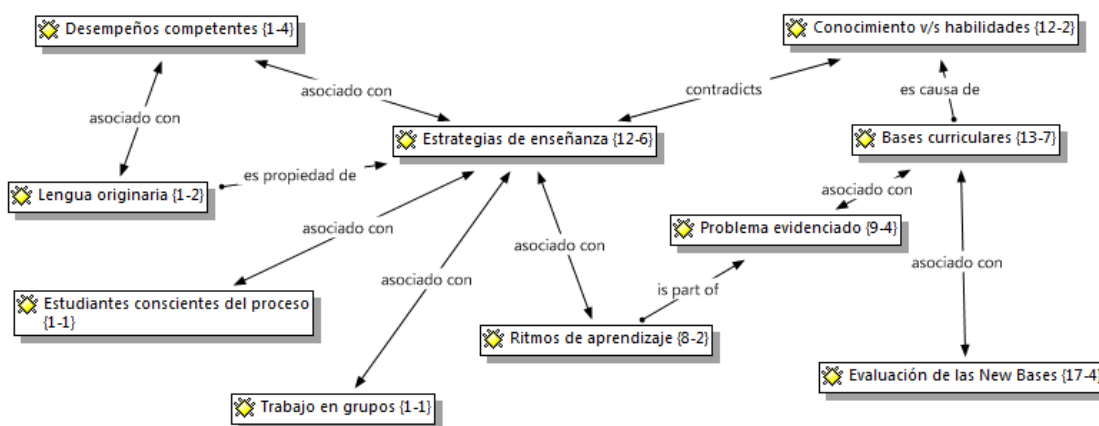
Figura N°6:



Factores para el aprendizaje profundo
(Fuente: Biggs, 2005, p. 36, adaptado)

En este sentido y de acuerdo a lo que Biggs (2005) propone como los cinco elementos para un aprendizaje profundo, el currículo, los métodos docentes y los procedimientos de evaluación están alineados hacia la “búsqueda de la compatibilidad”, mientras que el clima de la clase es sometido al control del profesor y por ende al tipo de atmósfera que se genere (autoritaria, amistosa, cálida), y el clima institucional que está dado por supuesto. Por lo anterior, lo investigado por López de Maturana (2009), se hace evidente en que la presencia de un compromiso con el proyecto educativo de la institución a la que se pertenece es un factor decisivo en un buen docente. De esta manera se puede decir que: lo que queremos como objetivo más cómo enseñamos y complementado con cómo evaluamos posee una alta probabilidad de enseñanza eficaz (Biggs, 2005).

Figura N° 7



Red semántica N° 2 Estrategias de enseñanza

Como se observa en la red semántica 2 la categoría estrategias de enseñanza posee asociación con: estudiantes conscientes del proceso de aprendizaje enseñanza, trabajo en grupo y ritmos de aprendizaje.

Lo anterior encuentra sustento en los siguientes descriptores representados en el discurso de los participantes del estudio:

Tabla 8 Estrategias de enseñanza

Categoría	Descriptor
Estudiantes conscientes del proceso	<p>... “los objetivos de la clase se los anoto en la pizarra y ellos los anotan en sus cuadernos, yo siempre trabajo más con guías y textos de aprendizajes, de esa forma voy entregándole el contenido a los chicos a la vez con videos con YouTube, de esa forma comienzo todas las clases con un video común para ambos” ... (Doc. 1:21)</p> <p>... “en mi colegio se usa, si no estoy yo como jefe técnico, lo expuse y a los profesores les gustó mucho, antes de comenzar cualquier unidad a los niños bien clarito el propósito y los objetivos de cada unidad. Entonces los niños ya lo saben, estos son nuestros objetivos le vamos a dar énfasis a esto así que ¡ojo chiquillos! Que aquí Le vamos a hincar el diente a esta unidad. Los niños y también el profesor, allá hacemos las reuniones donde a los profesores les toca también explicarnos a nosotros, ellos enfocan en un concejo” ... (Doc.5:32)</p> <p>...en los contenidos de matemática como los contenidos son parecidos, yo las unidades las voy juntando, yo voy acomodando la unidad es la misma, pero se va dificultando en cuanto a complejidad de los ejercicios y contenidos que se le van a pasar... (Doc.9: 83)</p>
Trabajo en grupos	<p>... “como son cursos pequeños de 12 alumnos en ambos, siempre hago grupos, por ejemplo, un grupo de 5to y otro de 6to, en el grupo de 5to siempre dejo al más aventajado para que sea como guiador o jefe de grupo, que a la vez me reemplaza a mi cuando yo atiendo al otro grupo, en ambos grupos se hace la misma forma como tutor y a la vez la pizarra es una grande que yo tengo, la divido en dos” ... (Doc. 1:21)</p>
Metodología de proyecto	<p>...“de las habilidades a mí me gustaría destacar que antes de eso, el niño generalmente recibía y ahora el deseo y la intención de esto es que se despierte en él el interés por investigar, por aprender, por avanzar más allá de lo que pueda trabajar en la clase por muy acotado y específico, entonces yo eso destaco que el niño se motive, investigue y felizmente que ahora están los medios, pensemos cuando nosotros, cuando yo estudiaba no tenía tanto acceso a libros, tampoco había bibliotecas en las escuelas y ahora el material está ahí para que el niño investigue, lo trajine, tal vez los niños lo primero que están mirando para un lado, giran las hojas y se fijan solamente en las imágenes, pero de a poco uno ya ve que a los niños se le da por investigar, o yo lo averigüé o yo escuche este programa, yo vi esto, entonces esa habilidad yo creo que es muy importante que se está viendo en nuestros estudiantes”... (Doc. 9:54)</p>

En suma, desarrollamos los códigos que componente la categoría ritmos de aprendizaje por ser una de las mayores frecuencias dentro del discurso de los docentes. Además, su asociación y coocurrencia permite observar que emerge como una clave en la comprensión del fenómeno en estudio.

Tabla 9 Ritmos de aprendizaje

Categoría	Descriptor
Centralidad en el ritmo de aprendizaje del estudiante	... “al tratarse esto de cursos combinados es como difícil poder hacer una clase, donde se pueda llevar a cabo los objetivos, puesto que hay que ver los ritmos de aprendizaje de los niños la forma de organizarse” ... (Doc. 2:5)
Complejidad por nivel	... “estrategias. Voy dando distinta complejidad según el nivel yo parto por ejemplo en lenguaje con un tema y le doy complejidad de acuerdo al curso, eso nada más. Así me organizo” ... (Doc. 3: 58)
Planificación adecuada a cada estudiante	... “Yo creo que por tiempo y lo otro que por ejemplo el colegio en el que trabajo, como es un colegio de cursos combinados a pesar de que somos poquitos, igual de repente es complicado porque los alumnos necesitan mucha atención, entonces igual se planifica para cada estudiante, ya si por ejemplo si en 4to fueran dos o no se planifica igual como si fuera para 10 ó más. Yo creo que el tiempo es el que condiciona al desarrollar” ... (Doc. 4:16)
Claridad para el profesor y estudiante	... “si porque es más claro para los profesores entregar el conocimiento y bueno a nivel personal uno ha trabajado con eso y ya está acostumbrado a las bases” ... (Doc. 6:37)
Evaluación de proceso	... “hay una evaluación que yo aplico de procesos, que voy evaluando clase a clase a los chicos, entonces con esa evaluación yo voy viendo quien va subiendo, de cierta manera su nivel. Yo tengo niños, en sexto, tres o cuatro niños que son súper rápidos, súper buenos, pero hay otros niños que son más lentos y es por problemas que puedan tener, entonces ahí voy evaluando cual es el proceso y cuál es la debilidad que van teniendo, entonces ahí los trato de irlos apoyando, eso lo voy haciendo clase a clase (Doc. 7:188)
Evalúa habilidades	... “según mi punto de vista, yo creo que la importancia de las nuevas bases curriculares es que ahora se están, digamos, evaluando las habilidades de los niños o descubriendo a lo mejor cierto, habilidades, yo creo que el enfoque que se le está dando es importante y eso va como más en ayuda de los alumnos” ... (Doc. 9:48)

En concordancia con lo evidenciado en la tabla 7 la centralidad del estudiante y la evaluación como un factor de aprendizaje han permitido que variadas prácticas puedan incorporar el desarrollo de niveles de complejidad en los estudiantes, especialmente cuando en contexto de multigrado.

Si bien existen situaciones problemáticas que pueden evidenciarse en otras tablas de descripción, las nuevas bases curriculares permiten un alineamiento que aporta a la construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades en los estudiantes.

Cabe destacar que en el discurso se evidencia un avance paradigmático central en el cambio del ejercicio docente, es decir, la centralidad en el estudiante y sus procesos. Sin embargo, es necesario observar las representaciones de los sujetos participantes en coocurrencia con las problemáticas, con el conflicto entre el contenido v/s habilidades y con las evaluaciones positivas y negativas a las nuevas propuestas.

Según Biggs (2005) podemos observar tres tipos de formadores de docentes:

Maestro Nivel 1: El maestro en este nivel se ocupa específicamente de lo que los estudiantes son y utiliza el examen donde éste separa a los estudiantes buenos de los malos.

Maestro Nivel 2: En este nivel, el foco está en el maestro y se preocupa de lo que éste hace, y el resultado pasa a ser el tener estudiantes pasivos. En este sentido, se entiende que hay profesores buenos y malos; esto último es conocido como la perspectiva de “culpa del maestro”. En armonía con aquello, entonces un profesor nivel 2 sería aquel que utiliza una variedad de técnicas de enseñanza, asistencia y otros. En este nivel aún falta comprender y generar la activación en los estudiantes.

Maestro Nivel 3: El profesor en este nivel se preocupa particularmente de lo que el estudiante hace antes, durante y después de enseñar. Su foco está en el aprendizaje del estudiante. El conocimiento se contrae como resultado de la actividad del aprendiz.

En resumen, podemos observar que, en base a las representaciones discursivas de los participantes, poseemos docentes de nivel 2 que sienten necesidad de capacitación o desarrollo profesional que les permita avanzar a niveles mayores de desempeño.

Metodológicamente, los estudiantes son partícipes conscientes de sus procesos por lo cual emergen nuevas preguntas sobre la motivación y su variabilidad en relación con las nuevas propuestas curriculares.

5.2.5 Evaluación de los planes de mejoramiento

En la siguiente categoría presentada se realiza un análisis del discurso evaluativo de los enunciados para identificar los recursos de valoración que utilizan los hablantes para describirse, expresar sus emociones, creencias y juicios que marcan su interrelación y mapas mentales representativos de las vivencias de los planes de mejoramiento (Eggins y Slade, 1997; Martín y White, 2005; Van Dijk, 2009).

Según Bolívar (2007) las representaciones se pueden observar en los discursos a manera de actitudes que son significados donde los docentes indican su valoración (+ o -) respecto de personas lugares, objetos, hechos y circunstancias relativas a los planes de mejoramiento.

Las actitudes pueden ser expresadas en forma de afectos, es decir, caracterizaciones de los fenómenos vividos en relación con emociones. En suma, pueden ser expresadas como juicios, es decir, evaluaciones del comportamiento humano con respecto a normas institucionalizadas. También pueden ser observadas en formas de apreciaciones, es decir, evaluaciones de objetos, procesos y constructos.

Sistematizamos las evaluaciones presentes mediante los distintos recursos lingüísticos en la siguiente tabla.

Tabla 10 Planes de mejoramiento

Categoría	Descriptor
Permite un análisis profundo	... “cuesta bastante hacer el análisis profundo de todo esto y yo creo que un análisis profundo de todos esto, comienza por mí, pero también en conjunto y para mí, por ejemplo, personalmente, los objetivos que nosotros tenemos tienen que estar relacionados con el aprendizaje de los niños y tienen que verse. Ahora si bien muchas veces no se hace, no se trabaja referente a eso se trabaja por que hay cosas que ya están dadas así de simple y que a lo mejor si uno lo viera de mejorar el nivel de los niños yo cambio las acciones y hago otra cosa” ... (Doc. 9: 43-54)

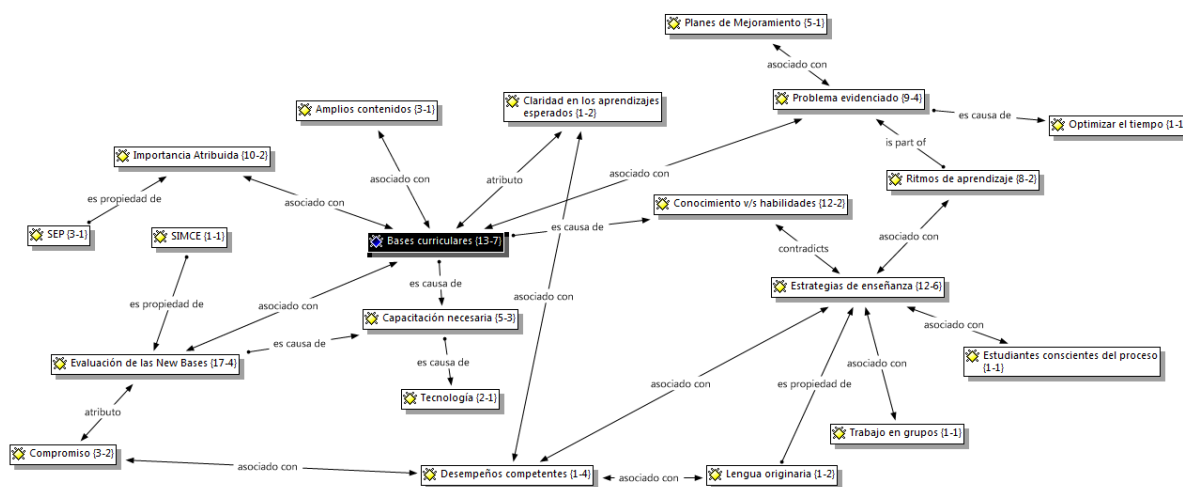
Permite actividades distintas y uso de materiales	... “generalizando si hay cosas nuevas que se han hecho, incluyendo estas actividades extra programáticas y que han sido muy buenas para los estudiantes creo que eso es nuevo y bueno.... ...Lo otro es que también, adquirir materiales didácticos que ayudan también al aprendizaje de los estudiantes siempre cuando el profesor los utilice” ... (Doc. 3:16, 48)
---	--

Tabla 10 (continuación) Planes de mejoramiento

Categoría	Descriptor
Mejorar el plan	... “yo creo que se puede hacer un mejor plan de mejoramiento, y se puede beneficiar de mejor forma a los estudiantes. A pesar de que si tienes pocos recursos igual puedes hacer cosas, pero los colegios la mayoría con lo que es los planes de mejoramiento yo creo que ha logrado comprar material didáctico, material que te ayuda en la sala porque infraestructura uno no puede adquirir, pero si material didáctico, tangible si puede uno adquirir por ejemplo estimulas para los estudiantes para que se motiven más por estudiar, lo mismo en la parte de transporte que eso igual nos ha ayudado” ... (Doc. 4:11, 41)
Favorece el compromiso	... “Bueno... Hubo un plan de mejoramiento bien acotado en los aprendizajes, pero es de real importancia porque uno obliga a cumplir ciertos compromisos, entonces y como el plan de mejoramiento representa todas las unidades educativas, entonces todos se comprometen bajo una misma finalidad que es lograr ¿no cierto?... Que es cumplir con estos propósitos, con estas acciones entonces si yo las acciones son bien acotadas en función de los niños y si se realizan conscientemente, por lo menos en mi experiencia ya llevo 5 años trabajando con plan de mejoramiento y sí son de relevante importancia para un colegio” ... (Doc. 5:30)
Carta de navegación	... “todo, porque es la carta de navegación de todo nuestro trabajo durante el año, todo lo que hacemos en nuestras escuelas va de la mano, el plan de mejoramiento la misión y visión que queremos lograr van entrelazados, es nuestra pauta para todo nuestro trabajo y querámoslo o no todo va centrado en eso. El hecho de llegar en la mañana a hacer la oración, el desarrollo cierre de las clases, después las actividades de convivencia escolar. Todo eso va enmarcado en los planes de mejoramiento, en nuestra pauta de navegación y en nuestra guía para nuestro trabajo” ... (Doc. 6:33)

Finalmente presentamos el mapa axial conformado por las distintas categorías descritas anteriormente en las tablas de los resultados.

Figura N° 8



Mapa axial

5.3 Discusión de los resultados

En esta sección se presenta la discusión científica que emerge de los resultados del estudio. Se analiza, sección por sección, los principales resultados a la luz de la literatura internacional en el área, con objetivos comparables. En primer lugar, las habilidades, actitudes y conocimientos presentan resultados alineados con otros estudios. Si bien existe valoración por los tipos de saberes, la mayoría de los docentes logra trabajar uno o dos de los saberes (ver Tabla 3 Habilidades, actitudes y conocimiento). Lo anterior permite observar que el informe Delors (1996) se encuentra presente en las representaciones de los docentes, aunque existen distintas situaciones que afectan el buen desarrollo de planificaciones de mayor complejidad.

Por otro lado, según estudios curriculares la representación mental o concepción de saberes, competencias y desempeños es polisémica e imprecisa (Delory, 1991). Algunos docentes representan el trabajo de competencias como dominio de la disciplina, otros como actividades de habilidad y otros, como planificaciones perfectamente estructuradas (ver Tabla 3 Habilidades, actitudes y conocimiento). Sin embargo, lo encontrado en nuestro estudio coincide con la valoración de las estrategias didácticas que sirven para estimular el pensamiento de los niños al permitir acotar contenidos que anteriormente eran muy amplios y al otorgar claridad de los aprendizajes esperados (ver tabla 4 Atributo positivo nuevas Bases Curriculares) como lo evidencia el estudio de Cañizales (2004) que observó cambios positivos en pensamiento de los niños al utilizar estrategias didácticas estimulantes.

En suma, la articulación de factores del estudio de Bogoya (2000), es decir, apropiación consciente del saber y desarrollo de habilidades cognitivas aparece en las representaciones de nuestro estudio, expresado en el discurso en forma de necesidad de desarrollo profesional docente por medio de capacitaciones que den profundidad en la nueva propuesta curricular las cuales permitan un cambio paradigmático en los mapas mentales de los docentes (ver tabla 5 Necesidades de capacitación).

En segundo lugar, al comienzo de nuestro estudio, se ponía en relevancia la alineación entre el nuevo Marco Curricular (2012) y la realidad o realidades complejas-cambiantes en las cuales se sitúan los docentes participantes del estudio (Cespedes, 2005) (en Barquero et al., 2007; Magenzo, 1989; Delors, 1996). Según nuestros resultados existen algunos problemas evidenciados relacionados con dos categorías asociadas que intervienen en la representación colectiva, es decir, la conformación multigrado presente en escuelas rurales y el factor tiempo (ver tabla 6 Valoración del multigrado). Ambas categorías permiten señalar que existen retos a nivel rural relacionados con la adaptación de las propuestas curriculares y con metodologías que permitan que los distintos saberes cobren sentido en la vida de los estudiantes de dichos contextos.

En palabras de Crahay y Delhaxhe (2004) es necesario considerar que las propuestas curriculares oficiales son aplicadas por los docentes en distintos subsistemas educativos propios de un sistema educativo nacional multicultural. Lo anterior, debería concentrar las futuras investigaciones en la actitud hacia el cambio por parte de los docentes y gestores curriculares (ver tabla 6 Valoración del multigrado) y la relación entre el curriculum oficial y lo que realmente se aplica en el aula.

En tercer lugar, las representaciones en tanto imágenes y conceptos compartidos permite observar una importancia atribuida en forma de valoración positiva de las nuevas propuestas curriculares (Moscovici, 1979 y Castoriadi, 2002). Existe un entusiasmo evidente al preguntar por la enseñanza en un enfoque por competencias, las valoraciones positivas sobre la elaboración de nuevos programas orientados por dicho enfoque parecen un tanto desmedidas. Por un lado, la valoración de las bases curriculares es central, pero se percibe un desfase entre el discurso o la representación mental y aplicación de las estrategias. Sin embargo, el aporte en innovación de metodologías de enseñanza, la centralidad del estudiante y la vigilancia epistemológica del docente son representaciones sobre el desarrollo curricular que se encuentran presentes en el discurso actual de los docentes participantes del estudio (ver tabla 7 Importancia atribuida). Lo anterior, puede ser un logro fundamental al considerar que si existe un discurso con representaciones claras en

estos temas nos encontramos frente a una característica fundamental de un cambio de cultura educativa.

En cuanto a desafíos, la alineación constructiva y la arquitectura curricular se representan como factores a seguir trabajando (ver tabla 7 Importancia atribuida). Lo anterior, es uno de los puntos que en estudios desarrollados por Biggs (2005), necesita de trabajo y desarrollo. En el estudio desarrollado observamos la necesidad de alinear evaluación con resultados de aprendizaje y tipos de evaluación. De tal manera fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y la efectividad de las nuevas propuesta curriculares.

En cuarto lugar, las estrategias de enseñanza desplegadas por los docentes permiten observar que de acuerdo a lo que Biggs (2005) propone como los cinco elementos para un aprendizaje profundo, el currículo, los métodos docentes y los procedimientos de evaluación están alineados hacia la “búsqueda de la compatibilidad”, mientras que el clima de la clase es sometido al control del profesor y por ende al tipo de atmósfera que se genere (autoritaria, amistosa, cálida), y el clima institucional que está dado por supuesto. Por lo anterior, lo investigado por López de Maturana (2009), se hace evidente en que la presencia de un compromiso con el proyecto educativo de la institución a la que se pertenece es un factor decisivo en un buen docente. De esta manera se puede decir que: lo que queremos como objetivo más cómo enseñamos complementado con cómo evaluamos posee una alta probabilidad de enseñanza eficaz (Biggs, 2005).

Lo anterior permite que en la representación colectiva exista acuerdo en la existencia de un estudiante más consiente sus procesos, capaz de trabajar en grupos y motivado-desafiado con metodologías como la de proyectos. Además, al igual que otros estudios (Jonanaert et al, Eggins, 2008), aunque no con la claridad teórica de aquellos, avanzamos en la consideración de que la centralidad en el ritmo de aprendizaje del estudiante, la complejidad del o los niveles, acompañados de una planificación adecuada permiten desarrollar competencias en los estudiantes (ver tabla 9 Ritmo de los estudiantes).

Finalmente, las representaciones se expresan en el discurso en forma de emociones, creencias y juicios (Eggins y Slade, 1997; Martín y White, 2005; Van Dijk, 2009). Lo anterior, permite considerar que existe una representación colectiva de valoración positiva acerca de las nuevas bases curriculares, pero que es necesario seguir profundizando por medio del trabajo diario de aula y la capacitación docente (ver tabla 10 Planes de mejoramiento).

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

En relación al objetivo general de esta investigación -“Describir y comprender en profundidad las representaciones profesionales del profesorado de Educación General Básica de escuelas rurales multigrados de alta vulnerabilidad, pertenecientes a la Fundación del Magisterio de La Araucanía (Chile), sobre las habilidades, actitudes y conocimientos de sus estudiantes en el contexto de implementación de las actuales bases curriculares”-, se concluye que algunas categorías han estado presentes desde el origen de la propuesta. Sin embargo, otras emergieron en el transcurrir de la investigación, al triangular los resultados con la bibliografía y al sistematizar los resultados por escrito. De la misma manera, las representaciones construidas discursivamente por los docentes surgen por la construcción discursiva de sus experiencias pedagógicas basadas tanto en la teoría como en la práctica desplegada en sus funciones. De hecho, las habilidades, actitudes y conocimientos de los estudiantes exigen al docente relacionar teoría y práctica, alinear cada saber o resultado de aprendizaje esperado a las características de los estudiantes y el contexto.

Así mismo, las actividades e instrumentos precedentes fueron pensados en respuesta a las preguntas que inician la investigación. Como producto de la tarea investigativa experimentada, los docentes participaron activamente en las entrevistas y grupos focales, reconstruyendo sus experiencias para permitirnos observar sus representaciones sobre las habilidades, actitudes y conocimientos de sus estudiantes en un contexto de implementación de las actuales bases curriculares. Lo anterior, permitió que contribuyeran

a pensar en concepciones epistémicas sobre la enseñanza aprendizaje, factores contextuales que dificultan u optimizan el despliegue de las bases curriculares, la existencia de problemáticas en el campo de desempeño docente. Y también responden a la cuestión de qué somos capaces de cambiar y/o adaptar de las clases habituales, centradas en el docente y el contenido, para modificar la centralidad del proceso educativo en el estudiante y sus características.

Una de las tesis que más recurre en el discurso y las representaciones de los docentes es su valoración sobre las nuevas bases curriculares, pero que los problemas que surgen generalmente se asocian a falta de capacitaciones sobre las nuevas propuestas y desarrollo profesional docente que permita contextualizar las bases curriculares a cada situación que el docente viva en las aulas en las cuales debe desempeñarse. Para comenzar a abordar estos nudos críticos, precisamos reanalizar las prácticas docentes, la formación permanente y descubrir qué estamos omitiendo en la formación y preparación de los docentes a la luz de las siguientes categorías.

En relación a los objetivos específicos planteados en esta investigación, la investigación se hace eco de las siguientes conclusiones. A partir del primer objetivo específico -“Identificar las habilidades, actitudes y conocimientos que priorizan los profesores en sus prácticas de enseñanza”- es posible señalar que, a partir de los distintos análisis realizados en relación a las habilidades, actitudes y conocimientos (desempeños y/o competencias), existe un discurso de oposición entre la relación de los tipos de saberes y/o conocimientos que el docente desarrolla en sus clases impartidas. Se valoran los tres tipos de saberes, pero hay preocupación porque, por diversos motivos o factores, la mayoría de los docentes sólo trabaja dos o uno de los tres tipos de saberes. Además, se destaca la planificación centrada en el desarrollo de habilidades y la apuesta país por el desarrollo de habilidades sobre otros contenidos.

Complementariamente, hay una demanda expresada en forma de necesidad de capacitación para obtener la mayor eficacia a las nuevas propuestas curriculares. Lo

anterior, evidencia que los docentes participantes del estudio valoran la nueva propuesta curricular pero con esta caución. Dicha capacitación debe profundizar en los enfoques de la educación actual y permitir el cambio paradigmático de la centralidad de los contenidos a la centralidad del desarrollo de habilidades y actitudes. En suma, los cambios deben ir acompañados de instituciones que gestionen medios y apoyos que permitan desplegar las nuevas propuestas curriculares. La modalidad multigrado es representada como oportunidad, pero, a la vez, como una amenaza para el desarrollo de los nuevos planes, al no contar con los medios de apoyo, materiales y metodologías propias del sustento paradigmático de las nuevas propuestas. La importancia atribuida, presente en las representaciones discursivas de los docentes, permite descubrir la necesidad de promover las nuevas bases curriculares como una circunstancia para centrar el proceso en el estudiante demandando al docente la mediación de una alineación constructiva que aporte a la innovación y trabajo en equipo con colegas del área y de otras.

De acuerdo al objetivo específico “Describir las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesorado para lograr aprendizaje en los alumnos”, como se observa en la red semántica 2, la categoría estrategias de enseñanza posee asociación con: estudiantes conscientes del proceso de aprendizaje enseñanza, trabajo en grupo y ritmos de aprendizaje. Cabe señalar que los docentes distinguen entre las estrategias más efectivas en el momento de enseñar en cursos multigrados, y también cuáles son las dificultades que tienen para impartir las clases en relación a las actuales Bases Curriculares, ya que según su experiencia tienen mayor dominio en los contenidos que en las habilidades, y existe poco conocimiento en las nuevas herramientas metodológicas que propone el MINEDUC y falta de actualización en estrategias por parte de los docentes. Pero sí existe una valoración positiva en relación a las actuales Bases Curriculares, con lo cual en el discursos ellos manifiestan que necesitan perfeccionarse en esta nueva propuesta curricular ministerial. En síntesis, es necesario resguardar las nuevas propuestas con metodologías activas y evaluaciones acordes a los resultados de aprendizaje esperados.

Por último en relación al objetivo “Identificar las debilidades de los planes de mejoramiento educativo aplicado en las escuelas rurales multigrado de alta vulnerabilidad” los docentes coinciden en la falta de tiempo para poder realizar planes de mejoramiento mayormente efectivos. Sin embargo reconocen la utilidad, de los recursos económicos que aporta para poder desarrollar diversas acciones que se relacionan a resolver necesidades del establecimiento para brindar un mayor apoyo a los estudiantes en las distintas áreas del plan, gestión pedagógica, convivencia escolar y recursos. Los docentes a través de su discurso señalan que se hace necesaria la búsqueda de mecanismos que apoyen la elaboración de planes de mejoramiento, para optimizar el tiempo escolar y así poder brindar mayor tiempo al apoyo de los estudiantes en el aula.

Finalmente, las representaciones se asocian a actitudes discursivas expresadas en forma de afectos, juicios y apreciaciones, que dan cuenta de la necesidad de instancias que permitan un análisis profundo de las experiencias, diversidad de actividades y materiales asociados, mejora de planeamientos de enseñanza y compromiso resguardado con una carta de navegación. Sabiendo que no estamos lejos de las posibilidades de gestionar las representaciones que emergen en la investigación el desafío ahora es imaginar las maneras de conseguirlo.

Algunas limitaciones detectadas en la investigación

La investigación presenta ciertas limitaciones. Se pueden mencionar las siguientes. En cuanto al modelo de formación, las orientaciones teóricas del estudio asumen la importancia y relevancia del desarrollo profesional docente. Sin embargo, el modelo de formación responde a un solo tipo, cursos e iniciativas personales de los docentes, sobre una planificación institucionalizada de desarrollo profesional. Lo anterior se considera una limitación debido a que existe una gama de posibilidades que aportan al desarrollo profesional del docente y son perdurables en el tiempo.

En cuanto al nivel de compromiso y paradigma centrado en el estudiante, la importancia asignada a la centralidad del estudiante en los modelos educativos de las

propuestas curriculares se desarrolla en un aula con estudiantes altamente diversos. Los distintos instrumentos de política pública educativa en educación focalizan en la heterogeneidad de los estudiantes. Se asume un profesional que asume que, por ejercer sus competencias, los alumnos se encuentran en niveles apropiados para la enseñanza.

En general las limitaciones del estudio son propias de una investigación cualitativa, el volumen de datos hizo que el análisis y la interpretación llevaran mucho más tiempo del planificado.

Proyecciones de la investigación

La presente investigación ha permitido ofrecer una serie de resultados empíricos y discusiones que han tratado de aportar al problema abordado. Al mismo tiempo, evidencia una serie de efectos inesperados, que abren camino para la conformación de nuevas líneas de investigación en el campo de la Formación Docente. En suma, aparecen nuevas interrogantes, así como la necesidad de profundizar en algunos puntos como los siguientes:

En cuanto a la gestión y conformación de los programas de perfeccionamiento, tras conocer las valoraciones presentes en el discurso de los profesores, surge la interrogante ¿Por qué se permite esta gestión en los cambios propuestos por el Ministerio? El liderazgo académico para la enseñanza y las percepciones de los profesores revelan una tendencia a asumir la docencia con una centralidad en el profesor y el foco en el contenido, una de las proyecciones del estudio es profundizar en el desarrollo de saberes relacionados con las actitudes y desarrollo de habilidades.

En cuanto a la centralidad en el docente como sujeto de política y cambio educativo, una de las preguntas claves a la hora de realizar y conformar la propuesta es ¿Qué necesidades tienen los docentes? La mayoría de las universidades declaran en sus modelos educativos trabajar bajo un enfoque por competencias y un modelo centrado en el

estudiante. Sin embargo, perdemos el foco de la centralidad en el estudiante y, especialmente, en el área de formación continua del profesorado. Una proyección de los datos encontrados es ayudar en la conformación de equipos eficaces en la formación de docentes, con directrices que permitan poseer la seguridad que los profesores poseen las estrategias para focalizarse en el aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes en diversos contextos.

En lo personal el investigador proyecta aportar con un diseño de programa de formación en competencias para docentes, para orientar una mejora institucional por medio del desarrollo profesional de los docentes. Dicho programa, una vez reconocido por las políticas internas de la institución, tendría posibilidades de contribuir a desarrollar una carrera docente reconocida y valorada. Complementariamente, se prevé presentar un proyecto en el cual se pueda experimentar un modelo que oriente a la centralidad del estudiante y a la contextualización de las problemáticas del aula.

Recomendaciones para políticas externas

Cabe destacar que las siguientes recomendaciones no pretenden ser la solución a los posibles problemas, sólo se presentan como puntos a mejorar o de aprendizaje. Las bases curriculares presentan una oportunidad de transformación en la educación. Chile se encuentra en un proceso de reforma que permite y fortalece el aprendizaje a lo largo de la vida. Es necesario incentivar en los docentes los procesos de perfeccionamiento. El Ministerio de Educación ha desarrollado orientaciones macro y microcurriculares - convocando a las distintas casas de estudio superior- para cualificar y explicitar los niveles de desempeño de cada ciclo formativo. Sin embargo, es necesario que instituciones como la Fundación realicen un plan de desarrollo de sus docentes para complementar lo entregado por el Ministerio.

En conformidad con lo anterior, la idea de seguir aprendiendo y desarrollando competencias profesionales a lo largo de la vida es cada vez más necesaria y normal. En las

pedagogías y especialmente en las universidades que poseen programas de desarrollo profesional docentes, se recomienda componer cuerpos docentes comprometidos con la transformación positiva de la educación, que puedan focalizar su enseñanza, transitando de equipos que se centran en la transmisión de información y el profesor a el desarrollo de los docentes que se forman. Lo anterior es necesario extrapolarlo o escalarlo a las instancias de primaria y secundaria organizando a los docentes en comunidades de aprendizaje permanente.

De este modo, la presente investigación responde al propósito planteado en los objetivos generales y específicos, ya que al estudiar las Representaciones del profesorado de Educación General Básica de escuelas rurales multigrados de alta vulnerabilidad de La Araucanía (Chile) sobre las habilidades, actitudes y conocimientos de sus estudiantes, se puede concluir que los docentes valoran las propuestas curriculares pero que existe necesidades de formación que permitan alinear las propuestas con metodologías y evaluaciones apropiadas para el desarrollo de distintos saberes en distintos contextos propios de una región multicultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre B. A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Marcombo: Boixareu Universitaria.

Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

Ames, P. (2015). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Perú: Ministerio de Educación del Perú.

Ansi3n, J. y Villacorta, A. (2004). *Para comprender de la escuela p3blica desde sus crisis y posibilidades*. Per3: Pontificia Universidad Cat3lica del Per3

Arancibia, V. y Herrera, P. (1997). *Manual de psicología educacional*. Santiago de Chile: Universidad Cat3lica de Chile.

Atorresi, A. (2009). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo, aporte para la ense1anza de la lectura*. Santiago de Chile: Fundaci3n Universitaria del Norte.

Ávalos, B. (2004). *Formaci3n docente inicial en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educaci3n.

Ávalos, B. (1999). *Desarrollo Docente en el Contexto de la instituci3n Escolar. Los Microcentros Rurales y Los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educaci3n.

Ávila, M. (2010). Estudio caracterizaci3n de las escuelas rurales multigrado de la regi3n del Maule basado en el modelo de calidad de la gesti3n escolar. *e Rural* (13), 19-36.

Barquero, M. Méndez, N. Torres, N y Cerda, Y. (2007). La educación rural y sus desafíos en el siglo XXI. *Revista Educare* (2), 117-127.

Barrette, Johanne, Jonnaert, Philippe, Masciotra, Domenico, Yaya, Mane (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado [en línea]*. Recuperado de:
<http://upcommons.ac.gda.rdmag.vt.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875004>

Bases Curriculares (2012). *Bases Curriculares*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Berger, P y Luckmann, T. (2001). *Formación docente inicial en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico. Perspectivas y método*: Barcelona: Hora.

Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? En C. Leite, & A. Lopes (Orgs.), *Escola, currículo e formação de identidade* (pp. 13-50). Porto: Edições Asa.

Buxarraís, M. (2000). Tendencias y modelos de educación moral. *Revista Dialogo Filosófico* (47), 196-220.

Camps, V. (2003). *Historia de la ética. (Tomo I)*. Barcelona: Crítica.

Cañizales, O. (2004). *Estrategias didácticas para activar el desarrollo de los procesos de pensamiento en el preescolar*. Caracas: Departamento de investigación y postgrado de la UPEL-IPM.

Castoriadis, C. (2002). *La Institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución. Vol. 2*. Buenos Aires: Tusquets.

Cerda, Gutiérrez (1998). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Búho.

Céspedes, E. y Torres, V. (2005) Acerca de la educación rural en Costa Rica. *Revista Aportes* (1).

Cned.cl, (2016). *Consejo Nacional de Educación (República de Chile) – Acerca del CNED*. Recuperado de:
http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionEducacionEscolar/marco_curricular.aspx

Crahay, M. Delhaxhe, A. (2004). *L'analyse comparée des systèmes éducatifs: entre universalisme et particularisme culturel*, in Bronkard, J.-F. Gather-Thurler, M. (dir.), *Transformer l'école*, (p. 37-57). Bruselas: Universidad De Boeck.

Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Eds) (2000). *Handbook of qualitative research (2ª ed)*. Londres: Sage.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Delory, C. (1991). Quelle taxonomie des compétences scolaires utiliser dans une banque d'item? *Pédagogies* (5), 71-100.

De Juan, J. (1996) *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson.

Di Giácomo, J. (1987). *Teoría, métodos y análisis de las representaciones sociales*. Madrid: Fundamentos.

Eggins, S. y D. Slade. (2005). *Analysing Casual Conversation*. London: Equinox.

Eisner, E. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación* (15).

Flick, U. (2004, 2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fundación Magisterio de La Araucanía (2015). *Proyecto curricular de las comunidades educativas de la Fundación del Magisterio de La Araucanía*. Padre las Casas (Chile): Fundación Magisterio de La Araucanía.

Fullan y Stiegelbauer (1999). *El significado del cambio educativo*. México: Trillas.

Gaskins, I. y Elliot, T. (1999). *Como enseñar estrategias cognitivas en las escuelas*. Santiago de Chile: Paidós.

Giberti, E., Garaventa, J. y Lambert, S. (2005). *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*. México: Noveduc.

Gimeno, S. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of grounded Theory*. Chicago: Aldine.

Grennon, J. & Brooks, M. (1999). “*En la búsqueda del entendimiento: el caso de las aulas constructivistas*”. Alexandria: ASCD.

Gutiérrez J. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171 (675), 533-557.

Hernández, P. y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.

Hincapié, L. y Mondragón, M. (2012). *Ambientes de aprendizajes en contextos rurales: tensiones y desafíos. Manizales*. Colombia: Universidad de Manizales.

Jiménez, E. (2002). *Nuevos enfoques teóricos, evolución de las políticas regionales e impacto territorial de la globalización*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Jonanaert, P. D. (2008). *Ébauche d'un profil de sortie pour la formation des enseignants*. Montreal (Canadá): Observatoire des Réformes en Éducation.

Larraín, H. (1991). "El desarrollo en la perspectiva de la universidad". En *Tendencias del desarrollo del cambio en la educación superior*. Santiago (Chile): CPU.

LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Lazaras y Folkman (1984). *Una introducción a la psicología*. Madrid: Panamericana.

Lefrançoise, G. (1988). *Psychology for teaching*. Belmont (California): Wadsworth Publshing.

Lee, E. y Fielding, N. (1996). *Qualitative data analysis: representation of a technology. A comment on coffey, Holbrook and attinson. Sociological. Research online, 1* (4). Recuperado de: <http://www.socresonline.org.ar/socresoline/1/1f.html>

Ley N°20.370. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 12 de septiembre del 2009.

Ley N° 20.428. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 24 de marzo del 2010.

Ley N° 20.529. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 11 de agosto del 2011.

Leyton, T. (2013). *Las políticas de educación rural en Chile. Cambio y continuidad. Comunicación presentada en el Congreso de Asociación Latinoamericana de Sociología*. Santiago de Chile.

López de Maturana, S. (2009). *Los buenos profesores: Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Lucca, N. y Berrios, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: S.M.

Mansilla, J. (2006). *Metodología de la investigación. Dossier. Magíster en Pedagogía Universitaria*. Temuco: Universidad Mayor.

Malo, S. (2005). El proceso de Bolonia y la educación superior en América Latina. *Foreign Affairs en Español*, 5 (2), 21-33.

Martín, J y White, P. R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Mac Millan.

Martínez, M. Buxarraís, M. y Esteban, F. (2002). “La Universidad como espacio de aprendizaje ético”. *Revista Iberoamericana de Educación* (29).

Mercer, C. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Ministerio de Educación (2008). *Estadísticas de la educación 2008*. Departamento de Estudios y Desarrollo.

Ministerio de Educación (2012). Recuperado de: <http://www.curriculumenlinea.mineduc.cl>

Ministerio de Educación (2015). Recuperado de: <http://www.mineduc.cl>

Ministerio de Educación de Chile (2015). *Orientaciones técnicas para sostenedores y directivos escolares*. Santiago de Chile: Scomunicación.

Montoya, Y. (2008). *Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula*. Chile: Fundación Universitaria Católica del Norte.

Moscovici, S. (1979). *EL psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul.

Murillo Torrecilla, F. J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá (Colombia): Nomos.

Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). “El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas”. *REICE*, 10 (1), 27-43.

Ocampo, J. (2002). “Gabriela Mistral, la maestra de escuela, premio nobel de literatura”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (4). 1-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.1474>

Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Pienda, J. (2002). *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.

Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. México: Pearson.

Pozo, J.I., Gómez Crespo, M.A., Limón, M. (1991). *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: ideas de los alumnos sobre la química*. Madrid: Servicio de publicaciones MEC.

Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Rodríguez, A. (1999). *Los orígenes de la teoría pedagógica en México: Elementos para una construcción didáctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Rodríguez, Y. (2003). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. *Revista Educación, Procesos Pedagógicos y Equidad* (4), 132-191.

Ruay, R., Jara, P y López, M. (2013). *Desde una evaluación de los contenidos a una evaluación de las competencias*. México: Redipe.

Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sampieri R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana.

Sañudo, L. (2006). “Ética de la investigación cualitativa”. I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+I. Palacio de Minería, 19 al 23 de junio.

SERCE (2001). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Reporte técnico.

Serrano, B. (2011). Generación de una red socioeducativa inclusiva en la sociedad de la información. Un estudio etnográfico. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

Sierra, R. (1998) *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Shunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Atlacomulco.

Stake, M. (1995). *Democracia escolar o el programa de la nieve frita. En volver a pensar la educación (Tomo II)*. Madrid: Morata.

Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Taylor, S. (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Thomas, C. y Hernández, R. (2001). La educación rural: Una proyección hacia las primeras décadas del siglo XXI. *Revista Anales de la Universidad de Chile* (6), 177-196.

Tobón, (2001). *Competencias en la Educación Superior*. Colombia: ECOE

UNESCO (1998). *La Educación en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia mundial sobre la educación superior. París, 5-9 de octubre.

UNESCO (2007). *Fortalecimiento de la educación en las áreas rurales del Istmo Centroamericano*. Heredia (Costa Rica): UNESCO.

Van Dijk, T. (2009). “La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad”. En R. Wodak y M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior* (1), 119-139.

Vasilachis, G. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Weinstein, E. y Mayer, E. (1986). *The teaching of learning strategies*. New York: McMillan.

Williamson, G. (2008). Escuela rural y lof mapu en la Araucanía. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural* (9), 27-38.

Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC.

ANEXOS

Anexo N° 1

Protocolos de acceso



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

TÍTULO:

“Representaciones del profesorado de Educación General Básica de escuelas rurales multigrados de alta vulnerabilidad de La Araucanía (Chile) sobre las habilidades, actitudes y conocimientos de sus estudiantes”

Tesista: Carlos Roberto Arriagada Hernández

I. Propósitos:

Uno de los propósitos de esta investigación es develar descriptivamente las prácticas de enseñanza de los profesores para el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos en estudiantes de establecimientos rurales dependientes de la Fundación del Magisterio de La Araucanía.

II. Procedimientos:

El grupo focal del cual participará se basará en reflexionar mediante un proceso participativo con los Docentes de educación general básica de la Fundación del magisterio de la Araucanía en relación a las prácticas docentes, estilos de enseñanza, evaluación de las enseñanzas, bases curriculares en actitudes, habilidades y conocimientos.

III. Participación voluntaria y abandono de la investigación

La participación en la investigación es voluntaria y no constituye ningún riesgo para su integridad personal, ni para otros docentes de la institución. Si usted decide participar en el estudio y luego cambia de decisión, ésta en su derecho de abandonar la investigación en cualquier minuto. Del mismo modo, puede omitir preguntas hechas en el grupo focal y dejar de participar en cualquier minuto.

IV. Confidencialidad

Los registros del grupo focal se mantendrán en privacidad y sólo el investigador responsable y la persona de transcribir las grabaciones, tendrán acceso a la información que usted entregue. Su nombre y otros datos personales no aparecerán cuando los resultados del estudio sean publicados.

V. Contactos

En caso de tener cualquier consulta relacionada con la investigación, puede comunicarse con Carlos Roberto Arriagada Hernández, al correo: carlosarriagadah@gmail.com

Copia de la carta de consentimiento del participante

Usted recibirá una copia de esta carta de consentimiento para sus registros personales.

Si está dispuesto/a a participar en este estudio, por favor firme donde corresponda.

Participante

Fecha

Carlos Arriagada tesista

Anexo N° 2

Pauta de entrevista semiestructurada a los profesores de escuelas básicas completas multigrado de la Fundación del Magisterio de la Araucanía.

Objetivo de la investigación

Describir las representaciones profesionales del profesorado de Educación General Básica que se desempeña en escuelas rurales de alta vulnerabilidad pertenecientes a la Fundación del Magisterio de La Araucanía (Chile) sobre las habilidades, actitudes y conocimientos de los estudiantes, estrategias de enseñanza y logro de aprendizajes expresados en un contexto de implementación de las actuales bases curriculares.

Introducción

Buenos días, le agradezco su disposición a participar en el estudio acerca de ¿cómo se forman en habilidades, conocimiento y actitudes los estudiantes de escuelas pertenecientes a escuelas de la Fundación del Magisterio de La Araucanía, a través de las prácticas de enseñanza de los docentes?

La idea es que conversemos acerca de lo que Usted piensa respecto a las habilidades, conocimiento y actitudes que se producen en un aula de clases y del aprendizaje.

Esta entrevista puede tener una duración de alrededor de 45 minutos. La idea es que voy a realizar algunas preguntas ya estructuradas, pero pueden ir saliendo nuevas preguntas respecto a los temas. La idea es que conversemos libremente sobre el tema. Para no tener que tomar notas, me gustaría poder grabar la entrevista. Todo lo que usted nos cuente será revisado en conjunto con lo que diga mucha otra gente, por lo que no se publicará ningún dato de identificación de los entrevistados.

Preguntas

- 1.- ¿Cuál es la importancia que le atribuye a las nuevas bases curriculares?
- 2.- ¿Cuáles son los principales problemas que se le presentan referente al tema? (no las utiliza, utiliza solo textos del estudiante, no planifica, etc).

3.- ¿Cuál es la opinión que tiene en relación a la nueva organización de habilidades, conocimientos y actitudes enmarcado en las nuevas bases curriculares?

4.- En sus prácticas pedagógicas ¿Utiliza los tres componentes curriculares habilidades, conocimientos y actitudes?

5.- Continuando con la pregunta anterior ¿Cuál de estos 3 componentes nombrados anteriormente son las más utilizadas en su práctica pedagógica?

6.- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza a su parecer más eficientes para el logro de aprendizajes en cursos multigrado y/o en la ruralidad?

7.- ¿Cuál es el grado de importancia que le atribuye a los planes de mejoramiento (PME-SEP) para el mejoramiento y/o logro de los aprendizajes?

8.- En relación a las nuevas bases curriculares ¿Ha facilitado el logro de aprendizajes de los estudiantes en relación al marco curricular anterior?